

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

**Erityisopettajan muuttuva työnkuva**  
**”Ei olla enää näissä omissa poteroissa ammatillisesti”**

Kasvatustieteiden yksikkö  
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma  
ELINA GUMMERUS  
JOHANNA JUSSILA  
Toukokuu 2015

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ELINA GUMMERUS ja JOHANNA JUSSILA: Erityisopettajan muuttuva työnkuva

”Ei olla enää näissä omissa poteroissa ammatillisesti”

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 82 sivua, 1 liitesivua

Toukokuu 2015

---

Tässä tutkimuksessa on tarkoituksena selvittää, miten erityisopettajat käsitteellistävät inklusiota. Tarkentavana kysymyksenä pohdimme erityisopettajien käsityksiä inklusiosta heidän omassa työssään. Työ on laadullinen tutkimus, jonka metodologiaa ohjaa fenomenografia. Tutkimuksen aineisto on kerätty ryhmäkeskustelulla, johon osallistui kolme samalla eteläsuomalaisella koululla työskentelevää erityisopettajaa.

Erityisopettajien käsityksiä inklusiosta ei ole juuri tutkittu. Vuoden 2010 lakimuutos kolmiportaisesta tuesta määritteli uusia rakenteita opettajan työhön ja Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2010 sekä 2016 velvoittavat tuomaan inklusiivisia käytäntöjä kouluihin. Erityisopettajien käsityksiä on tärkeä tutkia, sillä he ovat tärkeässä asemassa vaikuttamassa inklusiivisen koulukulttuurin luomiseen.

Tutkimuksen tuloksista on muodostettu käsiteavaruus, jonka ylimpänä käsitteenä on erityisopettajan työnkuvan muutos. Erityisopettajien työnkuva on muuttunut yksilökuntoutuksesta kohti pienryhmäopetusta. Analyysin pohjalta syntyivät myös seuraavat kolme yläkategoriaa: Opettaja inklusiivisessa koulussa, Yhteistyö ja Lähikoulu työympäristönä.

Opettaja inklusiivisessa koulussa -kategoria kattaa opettajalta vaadittujen ominaisuuksien lisäksi työn haasteita sekä resurssien vaikutuksia inklusion toteutumiseen. Yhteistyön alla nostetaan esille sekä moniammatillinen yhteistyö koulun sisällä että yhteistyö vanhempien ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Kategoriassa Lähikoulu työympäristönä käsitellään erityisopettajan työskentelyä lähikouluperiaatteella toteutettavassa koulussa, erityisopetuksen näkymistä koulun arjessa sekä inklusion rajanvetoja.

Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat suhtautuivat inklusioon niin ideologian kuin käytännön toteutuksen tasolla positiivisesti. Tutkittavat käsittivät koulun jossa työskentelivät inklusiiviseksi kouluksi, jossa toteutetaan lähikouluperiaatetta. Lähikoulu nähtiin ensisijaisena ja toimivana ratkaisuna inklusion toteuttamiselle, josta oppilaita siirretään pienryhmään vain erittäin painavista syistä. Inklusion toteutumisen edellytyksenä on työnkuvan muuttuminen, mikä vaatii opettajalta valmiuksia omien asenteidensa muuttamiseen ja täydennyskouluttautumiseen, sillä erityisopettajien saama yksilökuntoutukseen keskittyvä koulutus ei vastaa nykyisen työelämän vaatimuksia. Työnkuvan muutos on lisännyt erityisopettajien työmäärää sekä keskinäistä yhteistyötä niin opettajien, vanhempien kuin koulun ulkopuolisten kasvatuksen ammattilaisten kanssa.

Avainsanat: inklusio, lähikoulu, erityisopettaja, fenomenografia

# SISÄLLYS

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>INKLUUSIO .....</b>	<b>6</b>
2.1	SOPIMUKSET, LAIT JA JULISTUKSET INKLUSION TAUSTALLA .....	7
2.2	INKLUUSION KEHITYS KOULUJÄRJESTELMÄSSÄ .....	10
2.3	NÄKÖKULMIA INKLUSIOON.....	12
2.3.1	<i>Lähikoulu .....</i>	<i>14</i>
2.3.2	<i>Moniammatillinen yhteistyö.....</i>	<i>18</i>
2.3.3	<i>Kodin ja koulun välinen yhteistyö.....</i>	<i>21</i>
2.3.4	<i>Erityisopettajankoulutus inklusion näkökulmasta.....</i>	<i>24</i>
2.4	KOLMIPORTAISEN TUEN TOTEUTTAMINEN.....	25
2.5	TUTKIMUKSEN INKLUSIIVINEN VIITEKEHYS .....	30
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET.....</b>	<b>32</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>33</b>
4.1	LAADULLINEN TUTKIMUS.....	33
4.2	FENOMENOGRFIA .....	34
4.3	AINEISTON KERUU .....	36
4.4	AINEISTON ANALYYSI .....	37
<b>5</b>	<b>INKLUSIIVINEN KOULU JA OPETTAJA .....</b>	<b>43</b>
5.1	OPETTAJA INKLUSIIVISESSA KOULUSSA .....	43
5.1.1	<i>Opettajan ominaisuuksia .....</i>	<i>43</i>
5.1.2	<i>Opettajan kohtaamat haasteet .....</i>	<i>45</i>
5.2	YHTEISTYÖ .....	50
5.2.1	<i>Yhteistyö koulun sisällä.....</i>	<i>50</i>
5.2.2	<i>Yhteistyö koulun ulkopuolella .....</i>	<i>55</i>
5.3	LÄHIKOULU TYÖYMPÄRISTÖNÄ .....	56
5.3.1	<i>Lähikoulu .....</i>	<i>56</i>
5.3.2	<i>Erityisopetus inklusiivisessa lähikoulussa .....</i>	<i>59</i>
5.3.3	<i>Missä menee inklusion raja?.....</i>	<i>62</i>
5.4	ERITYISOPETTAJAN MUUTTUVA TYÖNKUVA .....	65
<b>6</b>	<b>LUOTETTAVUUS- JA EETTISYYSTARKASTELU .....</b>	<b>67</b>
<b>7</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>71</b>
7.1	POHDINTAA.....	72
7.2	JATKOTUTKIMUSAIHEITA .....	73

# 1 JOHDANTO

Inkluusio on ollut kasvatustieteellisessä tutkimuksessa tutkimusaiheena jo pitkään. Inklusiolla tarkoitetaan kaikkien lasten osallisuutta kaikille yhteisessä koulussa. Koulujärjestelmä onkin kehittynyt ”erilaisten” lasten poissulkemisesta kohti kaikille yhteistä koulua. Koulun kehittyminen ja muuttuminen on ollut hidasta. Inkluusio on ollut suomalaisen koulujärjestelmän tavoitteena jo yli kolmenkymmenen vuoden ajan (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Jiacheng 2010, 355). Silti osa inklusion tavoitteista on vielä toteutumatta. Vaikka erityiskouluja on vähennetty, ei lähikoulu vielä ole kaikille lapsille mahdollinen. Lakien ja sopimusten periaatteiden sisällyttäminen koulun käytäntöihin ei ole helppoa.

Opetusalan Ammattijärjestön viestintäjohtaja Marja Puustinen (2014) kritisoi Opettaja-lehden pääkirjoituksessa erityisopetuksen uudistamista. Hänen mukaansa oppilaiden siirtäminen lähikouluihin toteutetaan ilman oppilaalle annettavaa riittävää tukea, jolloin inkluusio toteutuu vain nimellisesti. Lisäksi muutos on aiheuttanut opettajille loputtomasti lisää kirjallista työtä. Opettajien voimat ja aika eivät riitä oppilaiden oikeuksien puolesta taistelemiseen. (Puustinen 2014.) Inklusion ideaali ja sen käytännön toteuttaminen voivat siis olla ristiriidassa.

Koska inkluusio on ollut kasvatustieteellisessä tutkimuksessa puheenaiheena jo pitkään, on siitä tehty myös paljon tutkimusta. Aikaisempi suomalainen tutkimus on kohdistunut muun muassa inklusiota tukevien ja latistavien tekijöiden (esim. Mikola 2011; Niemelä 2015), erilaisten oppilaiden kohtaamisen tapojen (esim. Eskelä-Haapanen 2012; ks. myös Seppälä-Pänkäläinen 2009) ja inklusiivisen opettajankoulutuksen (Lakkala 2008) tutkimiseen.

Tutkimuksemme sijoittuu tähän inklusiotutkimuksen joukkoon pienemmässä mittakaavassa. Luokanopettajien kokemuksia ja käsityksiä on tutkittu inklusioon liittyvässä tutkimuksessa aiemmin, ja siksi tässä tutkimuksessa on tavoitteena tuoda erityisopettajien näkökulmaa inklusioon. Mielenkiintomme kohteena on se, kuinka erityisopettajuus sijoittuu inklusion toteuttamisen kenttään, ja miten se on vaikuttanut erityisopettajuuteen. Lisäksi aiheeseen tutustuminen on tärkeää myös oman opettajuutemme kehittymisen kannalta. Tulevaisuuden työssä tarvitsemme tietoa inklusiosta, koska muun muassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPH 2010; OPH 2014) vaativat inklusion toteuttamista. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan selventää tutkimuksen kohteena olleiden erityisopettajien käsityksiä inklusiosta.

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksenä on, miten erityisopettajat käsitteellistävät inklusiota. Tutkimuskysymyksen alakysymyksenä tutkimme, miten erityisopettajat käsitteellistävät inklusiota omassa työssään. Olemme siis kiinnostuneita siitä, miten inklusion periaatteiden toteuttaminen on vaikuttanut erityisopettajan työhön. Erityisopetus, ja sitä kautta myös erityisopettajat, ovat oleellinen osa inklusion toteuttamista. Erityisopettajat ovat perinteisesti olleet asiantuntijoita erityisen kohtaamisesta koulumaailmassa. Nyt erityisestä on tullut yhä enemmän kaikkien koulussa työskentelevien vastuualueita ja erityisopettajien rooli on muuttumassa.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, jossa lähestymistapana on fenomenografia. Aineistona on erityisopettajien ryhmäkeskustelu, jonka analysoimme Niikon (2003) fenomenografisen analyysin mallia mukaillen. Fenomenografia keskittyy tutkimaan ihmisten erilaisten näkemysten laadullisia eroja. Näinollen se sopii hyvin tutkimuskysymykseemme, jossa mielenkiinnonkohteenaamme ovat erityisopettajien käsitykset inklusiosta. Haastattelun ja analyysin avulla muodostimme käsiteavaisuuden, jonka avulla vastaamme tutkimuskysymykseemme.

## 2 INKLUUSIO

Inklusio tarkoittaa kaikille yhteistä koulua. Se sisältää ajatuksen mukaan ottamisesta, sisällyttämisestä ja yhteenkuulumisesta (Pinola 2008, 40). Inklusion pohjana on ajatus koulutuksen näkemisestä ihmisoikeutena. Tämän ihmisoikeuden toteutuminen on perusta oikeudenmukaisemmalle yhteiskunnalle. (Ainscow & Miles 2009, 1.) Ainscow, Dyson ja Weiner (2013) selventävät inklusion käsitettä ja tarkoitusta periaatteellisella koulutuksen lähestymistavalla. Periaatteellinen lähestymistapa on prosessi, joka lisää oppilaiden osallisuutta ja vähentää heidän eristämistään paikallisen koulun opetussuunnitelmasta, kulttuurista ja yhteisöistä. Lisäksi se vaatii kulttuurien, käytäntöjen ja toimintatapojen uudelleen määrittelyä niin, että ne vastaavat erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Oleellista on, että kaikkien oppilaiden läsnäolo, osallisuus ja saavutukset ovat yhtäläillä läsnä. (Ainscow ym. 2013, 6.)

Erityisesti koulukontekstissa Naukkarinen, Ladonlahti ja Saloviita (2010a) määrittelevät inklusion kaikille yhteiseksi kouluksi, jossa yhteinen opetus on järjestetty oppilaiden yksilöllisten edellytysten mukaisesti. Inklusio ei heidän mukaansa ole saavutettu tila, vaan jatkuvaa oppimisen ja osallisuuden esteiden purkamista. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010a.) Myös Ainscow ym. (2013, 6) luonnehtivat inklusiota päättymättömäksi prosessiksi, joka on koko ajan muutoksessa.

Inklusion tavoitteena on rakentaa koulujärjestelmä, jonka piiriin kuuluvat myös tällä hetkellä ulkopuolelle jätetyt ryhmät (Savolainen 2009). Inklusio ja sen haasteet ovat riippuvaisia kontekstista; se, ketkä kaikille yhteisen koulun ulkopuolelle jäävät riippuu ajasta ja paikasta (Lakkala 2008, 226; Savolainen 2009, 281–282).

Segregaatio tarkoittaa ihmisten erottelua rodun, aseman tai muun vastaavan ominaisuuden perusteella (Saloviita 2012). Tässä tutkimuksessa rajaamme segregaation tarkoittamaan erityistä tukea tarvitsevien, vammaisten ja muiden erityisryhmien eristämistä kaikille yhteisestä koulusta sekä muista yhteisöistä. Esimerkkinä segregaatiosta on vammaisten ja muiden erityisryhmien erottaminen laitoksiin, joissa he elävät erillään muusta yhteiskunnasta. Segregaation kautena oli tyypillistä luokitella medikalisaation perusteella oppilaita kohderyhmiin, joilla oli erilliset opetussuunnitelmat, tuntijako ja eriytynyt erityisopettajakoulutus (Oja 2012b, 18). Medikalisaatiolla

eli lääketieteellistymisellä tarkoitetaan oppilaiden jakamista erilaisiin ryhmiin lääketieteellisin perustein, sairauden tai terveyden perusteella (Lahelma 2003, 1863). Taulukossa 1 segregatio on esitetty integraatiota ja edelleen inklusiota edeltäväksi vaiheeksi.

*Integraatio* on askel segregatiosta kohti inklusiivisempaa ajattelua. Integraatio on ollut osa kansainvälistä keskustelua aina 1960-luvulta saakka. Sen tavoitteena on pyrkiä järjestämään haasteellisen oppilaan opetus yleisopetuksen luokassa ja erityisopetuksessa jo opiskelevien oppilaiden opetus yleisopetuksen yhteydessä. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010a.) Näin vältetään oppilaiden erottelua heidän kykyjensä perusteella. Tyypillisiä kouluintegraation muutoksia ovat olleet muun muassa erityiskoulujen ja niiden rahoituksen siirtäminen yleisopetuksen kouluun. Integraatio on toteutettu yleisopetuksen puolella järjestämällä erityisopetus pienluokassa tai erityisluokassa. (Oja 2012b, 38.)

## *2.1 Sopimukset, lait ja julistukset inklusion taustalla*

Tutkimuksemme aihepiirin kannalta keskeisimmät inklusioon liitettävät sopimukset ovat Salamancan julistus (1994), YK:n lapsen oikeuksien sopimus (LOS 1991), YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (2007) ja European Agency for Special Needs and Inclusive Education – järjestön laatimat asiakirjat. Nämä asiakirjat allekirjoittaneet valtiot ovat sitoutuneet edistämään inklusion toteutumista omissa koulutusjärjestelmissään. Myös ihmisoikeudet ja Suomen perustuslaki velvoittavat edistämään tasa-arvoa.

*Salamancan julistuksen* (1994) allekirjoittivat erityisopetuksen maailmankonferenssin (World Conference on Special Needs Education) valtuutetut osanottajat. Julistuksen keskeisenä tavoitteena on vedota hallituksiin ja järjestöihin, että kaikille yhteinen koulu pyrittäisiin suunnittelemaan ja toteuttamaan. Tavoitteena on erityistä tukea tarvitsevien lasten pääsy tavallisiin kouluihin ja heille riittävän tuen tarjoaminen niissä. (Salamancan julistus 1994.)

Salamancan julistuksen yhteydessä julkaistiin toimintasuunnitelma, jossa esitetään keinoja inklusiivisen koulun rakentamiseksi. Suurimpia teemoja toimintasuunnitelmassa ovat henkilöstön kouluttaminen ja joustava opetussuunnitelma. Toimintasuunnitelmassa korostetaan erityisopettajien, luokanopettajien sekä johtajien kouluttamista siten, että heidän olisi mahdollista työskennellä erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa. Tämä kouluttaminen tarkoittaa opiskelijoiden kohdalla erityisopetuksen näkökulman mukaan ottamista opettajankoulutukseen, ja jo työelämässä oleville opettajille täydennyskoulutusta. Toimintasuunnitelman (Salamancan julistus 1994) mukaan: ”Erityisopettajien koulutusta pitäisi harkita uudelleen, tarkoituksena antaa heille kyky työskennellä erilaisissa paikoissa ja toimia avainasemissa erityisopetukseen liittyvissä koulutusohjelmissa”

(Salamancan julistus 1994, artikla 46). Toimintasuunnitelman mukaan koulujen opetussuunnitelmat tulisi sovittaa lasten tarpeisiin eikä päinvastoin. Koulujen tulisi tarjota erilaisia opetussuunnitelmia lapsille, joilla on erilaisia kykyjä ja mielenkiinnon kohteita. (Salamancan julistus 1994.)

Lapsen oikeuksien sopimus hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa 1989 ja ratifioitiin Suomessa vuonna 1991 (Yleissopimus lasten oikeuksista 60/1991). Sopimuksen neljä yleistä periaatetta ovat syrjimättömyys, lapsen edun huomioiminen, oikeus elämään ja kehittymiseen sekä lasten näkemysten kunnioittaminen (Unicef). Inklusion kannalta nämä neljä näkökulmaa ovat merkittäviä. Sopimuksen toisen artiklan mukaan sopimuksen kaikki kohdat on taattava kaikille lapsille ilman minkäänlaista rotuun, ihonväriin, sukupuoleen, kieleen, uskontoon, poliittisiin tai muihin mielipiteisiin, kansalliseen, etniseen tai sosiaaliseen alkuperään, varallisuuteen, vammaisuuteen, syntyperään tai muuhun seikkaan perustuvaa erottelua (LOS 1991, 7).

Vammaisen ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen koulunkäynnin kannalta oleelliset Lapsen oikeuksien sopimuksen kohdat ovat artikkelit 23 ja 29. Artiklan 23 mukaan: ”henkisesti tai ruumiillisesti vammaisen lapsen tulisi saada nauttia täysipainoisesta ja hyvästä elämästä oloissa, jotka takaavat ihmisarvon, edistävät itseluottamusta ja helpottavat lapsen aktiivista osallistumista yhteisönsä toimintaan.” (LOS 1991, 17.) Erityisesti sopimuksen kohta lapsen oikeudesta osallistua aktiivisesti yhteisönsä toimintaa puoltaa inklusiota. Opiskelu kaikille yhteisessä koulussa lisää lapsen kontakteja lähiympäristön lapsiin ja näin ollen myös aktivoi osallistumista yhteisön toimintaan. Artikla 23 jatkuu vielä seuraavasti: ”Apu on suunniteltava varmistamaan vammaisen lapsen mahdollisuus koulunkäyntiin, koulutukseen, terveydenhoito- ja kuntoutuspalveluihin, ammattikoulutukseen ja virkistystoimintaan siten, että lapsi sopeutuu mahdollisimman hyvin häntä ympäröivään yhteiskuntaan ja että hän saavuttaa mahdollisimman korkean yksilökohtaisen kehitystason, sivistyksellinen ja henkinen mukaan luettuina.” (LOS 1991, 17–18.) Artiklan loppuosassa siis korostetaan myös vammaisen lapsen sopeutumista ympäröivään yhteiskuntaan siten, että lapsella on sopeutumiseen riittävä tuki. Artiklan 29 mukaan lapsen koulutuksen tulee pyrkiä lapsen persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien täyteen kehittämiseen (LOS 1991, 22).

*YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista* (2007) hyväksyttiin YK:n yleiskokouksessa vuonna 2006. Suomi allekirjoitti sopimuksen vuonna 2007. (Ks. YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2007, 3.) Sopimuksen tarkoituksena on täydentää jo voimassa olevia ihmisoikeuksia ja vahvistaa ihmisoikeuksien sekä perusvapauksien kuuluminen myös vammaisille (YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2007, 5–6). Artiklan 24 mukaan vammaisella henkilöllä on yhtäläiset oikeudet koulutukseen ja koulutuksen on mahdollistettava vammaisille henkilöille hänen persoonallisuutensa, lahjakkuutensa ja luovuutensa



sekä henkisten ja ruumiillisten kykyjensä kehittämisen mahdollisimman pitkälle. (Ks. myös LOS 1991, 22.) Tämän oikeuden toteuttamiseksi sopimuksen allekirjoittaneiden osapuolten on varmistettava, että vammaisia henkilöitä ei suljeta yleisen koulutusjärjestelmän ulkopuolelle vammaisuuden perusteella ja, ettei vammaisia lapsia suljeta maksuttoman ja pakollisen ensimmäisen asteen tai toisen asteen koulutuksen ulkopuolelle vammaisuuden perusteella. Lisäksi artikkelissa mainitaan, että ensimmäisen ja toisen asteen koulutuksen on tapahduttava yhdenvertaisesti muiden kanssa niissä yhteisöissä, joissa vammaiset henkilöt asuvat ja tavoitteena on täysimääräinen osallisuus. Tällaisessa yleisessä koulujärjestelmässä vammaisen henkilön on saatava tuki, jota tarvitaan helpottamaan heidän tehokasta koulutustaan. (YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2007, 51–52.)

Verrattuna aiemmin solmittuihin Salamancan julistukseen ja Lapsen oikeuksien sopimukseen tässä YK:n yleissopimuksessa vammaisten henkilöiden oikeuksista otetaan selvimmin kantaa siihen, että vammaisen lapsen koulutus on toteuduttava samoilla ehdoilla kuin lähialueen muidenkin lasten koulutus tarvittavia tukitoimia apuna käyttäen. Sopimuksessa otetaan kantaa myös opettajien kouluttamiseen; sopimus velvoittaa palkkaamaan opettajia, joilla on tarvittava viittomakielen ja pistekirjoituksen taito. Lisäksi se velvoittaa kouluttamaan jo eri koulutustasoilla työskenteleviä ammattihenkilöitä ja henkilöstöä siten, että heillä on riittävä tieto vammaisuudesta ja asianmukainen taito käyttää korvaavia viestintätapoja, -keinoja ja -muotoja, opetustekniikkaa ja -materiaalia. (YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2007, 54–55.)

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014) on itsenäinen järjestö, jonka tavoitteena on pitää esillä ja edistää inklusion toteutumista. Järjestö pyrkii sekä lyhyen että pitkän tähtäimen ohjelmillaan edistämään erityistä tukea vaativien oppilaiden täyttä osallisuutta valtavirran kanssa yhteisessä koulutuksessa. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014.) Vaikuttaminen tapahtuu jäsenmaiden ja vuosittaisen toimintasuunnitelman kautta. Suomeksi järjestö on julkaissut ohjeistuksia ja tiedotteita, jotka on ensisijaisesti tarkoitettu inklusiosta sekä erityisopetuksesta päättävälle taholle. Tutkimuksemme kannalta oleellimmat julkaisut käsittelevät muun muassa erityisopetuksen järjestämisen periaatteita, inklusiivisen koulutuksen toteutumisen kartoitusta, inklusiivisessä ympäristössä tapahtuvaa arviointia sekä inklusiota edistävää opettajankoulutusta. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education.)

Käytännön toteutustapoja yllä esitettyjen sopimusten ja julistusten esittämien periaatteiden toteuttamiseen on monia. Lapsen oikeuksien sopimuksessa on määritelty lapselle oikeus ilmaista mielipiteensä itseään koskevissa asioissa (LOS 1991, 11–13). Myös vanhempien vastuu, oikeudet ja velvollisuudet on tunnustettu sopimuksessa (LOS 1991, 8). Näin ollen yhtä oikeaa ja sopimuksen

mukaista toimintatapaa ei ole olemassakaan, vaan jokainen lapsi ja hänen kohdallaan tehtävät ratkaisut ovat erityisiä. Salamancan sopimuksesta (1994) ja sen yhteydessä olevasta erityisopetuksen toimintasuunnitelmasta voimme nähdä inklusion kannalta tärkeitä jo toteutuneita tavoitteita, sekä tavoitteita, joita ei vielä ole saavutettu.

## *2.2 Inklusion kehitys koulujärjestelmässä*

Ainscown ym. (2013) mukaan koulujärjestelmä on suhtautunut eri aikoina eri tavalla lapsiin, joilla ilmenee ongelmia elämän eri osa-alueilla. Maailmanlaajuisesti nämä suhtautumistavat ovat olleet linjassa keskenään ja pääpiirteittäin muutos on edennyt askel askeleelta segregaatista erityisopetuksen säädöksiin, edelleen integraatioon ja viimein ideaan inklusiivisesta opetuksesta. (Ainscown ym. 2013, 4). Myös Saloviita (2012) kuvailee samankaltaisesti suhtautumista erityistä tukea tarvitsevien ja vammaisten koulunkäyntiin eri aikoina. Hän on nimennyt nämä eri vaiheet laitosmalliksi, kuntoutusmalliksi ja tukimalliksi. Näissä malleissa ajattelutapa on edennyt segregaatista integraatioon ja edelleen inklusioon. (Saloviita 2012, 3-5.)

Alla olevassa taulukossa 1 Saloviita (2012) on koonnut näiden kolmen mallin avainkäsitteitä sekä sijoittumista yhteiskunnalliseen kontekstiin. Tutkimuksemme kannalta kaksi oleellista näkökulmaa ovat palvelut ja opetus. Vammaisten palvelut ovat kehittyneet laitoshoidosta porrasteisen tukijärjestelmän kautta yksilöllisiin tukitoimiin. Yksilölliset tukitoimet mahdollistavat erityistä tukea tarvitsevan oppilaan pääsyn yhteisopetukseen. Alla olevan taulukon 1 viimeinen rivi havainnollistaakin vammaisten lasten opetuksen järjestämisen kehittymistä siitä, että opetusta ei anneta lainkaan, erityisopetuksen kautta yhteisopetukseen. Yhteisopetuksella tarkoitetaan tässä sitä inklusion ajatusta, että kaikenlaiset oppilaat opiskelevat yhdessä. (Saloviita 2012.) Koulun kannalta tämä tarkoittaa toiminta-ajatuksen ja toimintatapojen siirtymistä inklusiivisempaan suuntaan.

**TAULUKKO 1.** Vammaishuollon kolme ajatusmallia ja niihin liittyviä käsitteitä (Saloviita 2012, 5).

	LAITOSMALLI	KUNTOUTUSMALLI	TUKIMALLI
Taustalla oleva yhteiskunnallinen siirtymä	maataloudesta teolliseen	teollisesta jälkiteolliseen yhteiskuntaan	jälkiteollinen yhteiskunta
<b>Avainsana</b>	<b>segregaatio</b>	<b>integraatio</b>	<b>inkluisio</b>
Vammaisuuden perusmetafora	rikollinen	sairas	kansalainen
Keskeinen haaste	poissulkeminen, "suojeleminen"	kuntouttaminen	tasa-arvo
Vammaisuuden ydinasia	vaurio	toimintavajavuus	osallistuminen
<b>Palvelut</b>	<b>laitoshoito</b>	<b>porrasteinen tukijärjestelmä</b>	<b>yksilölliset tukitoimet</b>
Pätevöityminen normaaliyhteiskuntaan	ei paluuta	ehdollinen paluu kuntoutumalla	osallistuminen ilman ehtoja
<b>Opetus</b>	<b>ei opetusta, tai "suojelukasvatus"</b>	<b>erityisopetus</b>	<b>yhteisopetus</b>

Erityisopetuksen strategian (2007) mukaan kehitystä ja koulujärjestelmän muutosta voidaan kuvailla myös jakamalla erityisopetuksen vaiheet viiteen jaksoon. Ensimmäinen jakso ajoittuu aikaan ennen oppivelvollisuutta, jolloin erityisopetus painottui aistivammaisten opettamiseen. Kun opetus siirtyi kuntien velvollisuudeksi ja muuttui vähitellen oppivelvollisuuskouluksi, monet vammaiset henkilöt jäivät yleisen koulutuksen ulkopuolelle ja heidän opetuksestaan huolehtivat vapaaehtoiset. (Erityisopetuksen strategia 2007, 17.)

Toisessa vaiheessa, joka kesti toisen maailmansodan päättymiseen asti, oppivelvollisuuden piiriin kuuluivat kaikki paitsi kehitysvammaiset lapset. (Erityisopetuksen strategia 2007, 17; OKM 2014, 12–13.) Kolmas jakso ajoittuu toisen maailmansodan päättymisestä aina peruskoulun tuloon. Silloin erityisopetuksen rooli oli kuntouttaa ja erilaisuus nähtiin erityisesti fyysisinä eroina. Erityisoppilaiden nähtiin olevan muista oppilaista poikkeavia ja siitä syystä yleisopetus ei pystynyt hoitamaan heidän opetustaan.

Neljännelle vaiheelle oli ominaista ajatus integraatiosta ja normalisaatiosta. Tavoitteena oli kaikkien lasten sosiaalinen integraatio ja mahdollisuus opiskella heidän lähikoulussaan. Viides jakso sijoittuu 1990-luvulta eteenpäin. Tämän jakson tavoitteena on: ”toimintakulttuurin sekä koulutuksen organisoinnin ja ohjauksen uudistaminen tukemalla alueellista ja kunnallista palvelujärjestelmien

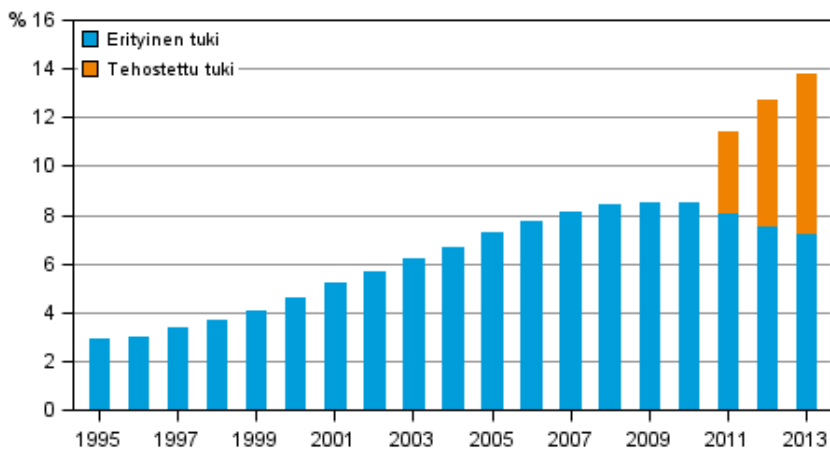
integrointia.” (Erityisopetuksen strategia 2007, 18.) Päätösten ja lakien tarkoituksena on turvata koulutuksellinen tasa-arvo ja yhdenvertaiset koulutuspalvelut kaikille oppivelvollisille. (Erityisopetuksen strategia 2007, 18; OKM 2014:2, 12–13.)

Käännekohta kohti inklusiivisempaa koulua oli Mittlerin (2000, 172) mukaan Salamancan julistus, jonka tavoitteista ja pääpiirteistä kerroimme edellisessä alaluvussa. Myös Ainscow ym. (2013) korostavat Salamancan julistuksen tärkeyttä kuvaillen sitä merkittävimmäksi kansainväliseksi sopimukseksi mitä erityisopetuksen kentällä on koskaan tehty (Ainscow ym. 2013, 4). Seuraavassa alaluvussa käsittelemme inklusion nykytilaa Suomessa ajankohtaisten tutkimusten kautta.

## *2.3 Näkökulmia inklusioon*

Inklusiivinen koulu on ollut suomalaisen koulujärjestelmän tavoitteena jo viimeisen 30 vuoden ajan. Vaikka inklusiivisen opetuksen arvot ja periaatteet ovat kaikkien merkittävien suomalaisten eturyhmien kannatuksessa, aiheuttavat niin käytännön toteuttaminen kuin tavoiteltava inklusion malli kiistelyä. (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Jiacheng 2010, 355.) Tässä luvussa käsittelemme ensin ajankohtaisia näkökulmia suomalaisessa inklusiotutkimuksessa. Tämän jälkeen käsittelemme analyysistä nousseita tärkeimpiä käsitteitä ja lähtökohtia.

Kolmiportaista tukea koskevan lakimuutoksen jälkeen tehostettua tukea saaneiden oppilaiden osuus on kasvanut vuosittain ja erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä on vähentynyt joka vuosi. Syksyllä 2013 tehostettua tukea sai 35 000 peruskoulun oppilasta eli 6,5 prosenttia peruskoulun oppilaista. Vuonna 2013 tehostetun tuen oppilaista poikia oli 65 prosenttia ja tyttöjä 35 prosenttia, erityistä tukea saaneista poikia oli 70 ja tyttöjä 30 prosenttia. Tiedot käyvät ilmi Tilastokeskuksen koulutustilastoista. (SVT 2013.)



**KUVIO 1.** Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista 1995–2013. (SVT 2013.)

Uusin inklusion haaste on Fergusonin (2008) mukaan saada inklusio saataville kaikille, kaikkialla ja kaiken aikaa. Tämän tavoitteen eteen tehdyiksi toimenpiteiksi Ferguson (2008) esittää opetuksen painopisteen siirtämisen opettamisesta oppimiseen, palveluiden tarjoamisesta tuen takaamiseen, yksilötyöskentelystä ryhmätyöskentelyyn sekä vanhempien osallisuudesta koulun ja vanhempien yhteyteen. Tavoite on Fergusonin mukaan kuitenkin myöhässä ja sen eteen on vielä paljon tehtävää. (Ferguson 2008, 114–118.)

Viime vuosina inklusioon liittyviä väitöskirjoja on Suomessa julkaistu useita. Niemelä (2015) on väitöskirjassaan *Inclusionary practices in a Finnish pre-school context* tutkinut inklusiota latistavia ja tukevia tekijöitä koulun eri toimijoiden kokemana. Tutkimukseen osallistuivat lapset, vanhemmat, opettajat ja hallinnon ja organisaatioiden edustajat. Tutkimuksen tulosten mukaan inklusion käytänteisiin liittyvissä asioissa lapset ja vanhemmat eivät saa ääntänsä kuuluviin niin hyvin kuin olisi mahdollista. Lisäksi vanhemmilta nousi ammattilaisia enemmän latistavia tekijöitä inklusiota kohtaa. Yhteisiksi tukeviksi asioiksi nousivat yhteistyö, tuki vähemmistöryhmille ja kannustaminen osallistumaan. (Niemelä 2015).

Eskelä-Haapanen (2012) on kehittänyt väitöskirjassaan *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla* toimintatutkimuksena pilottihankkeen pohjalta kohdennetun tuen mallin. Mallin tarkoituksena on tukea luokanopettajan ja erityisopettajan samanaikaisopetuksen avulla oppilaan oppimisvaikeuksia heti, kun tuen tarvetta ilmenee ja näin vähentäen erillisen erityisopetuksen tarvetta. Mallin soveltamisella opetukseen oli positiivisia vaikutuksia niin oppilaan

minäkäsitykseen, vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön ja kokemukseen moniammatillisesta yhteistyöstä. (Eskelä-Haapanen 2012.)

Mikola (2011) on tutkinut väitöskirjassaan *Pedagogista rajankäyntiä koulussa – Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset* tekijöitä, jotka edistävät tai estävät kaikkien yhdessä oppimista ja koulun pedagogiikan soveltumista kaikille oppilaille. Mikolan mukaan koulun rakenteet, kuten opettajajohtoisuus muuttuu hitaasti ja inklusiiviset ratkaisut lähtevät lähinnä yksittäisten opettajien innostuksesta eivätkä virallisesta kehittämistoiminnasta. Nykyinen yleisen tuen järjestämisen tapa voi johtaa oppilaan koulunkäynnin pirstaleisuuteen, jolloin lapsi on vaarassa jäädä ilman omaa ryhmää johon kuulua. Mikolan mukaan käytäntöjen lähtökohtana pitäisi olla oppilaan tuen järjestäminen omassa opetusryhmässä. (Mikola 2011.)

Seppälä-Pänkäläinen (2009) on tutkinut väitöskirjassaan Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa – etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista opettajuuden haasteita ja inklusiivisen koulun muutosta lähikoulussa; kokemuksia sekä yleis- ja erityisoppilaisiin jakamisesta sekä yhdessä oppimista tuen avulla yleisopetuksen ryhmissä. Kouluorganisaation toimintakulttuurin asenteet vaativat tarkastelua, sillä integraatioideologia ei vielä ole saavuttanut aidosti kaikkien yhdessä oppimista tukevia opetusjärjestelyitä. (Seppälä-Pänkäläinen 2009.)

Lakkala (2008) on toteuttanut väitöskirjassaan *Inklusiivinen opettajuus* toimintatutkimuksen inklusiivisesta opettajankoulutuskokeilusta. Tutkimuksen tavoitteena oli yhdistää yleis- ja erityisopetuksen tietämys inklusioon pyrkiväksi osallistavaksi perusopetukseksi. Tutkimuksessaan Lakkala loi inklusiivisuuden opettajuuden kolmitasoisen mallin, jossa yhdistyvät koulukulttuuri ja työn toimintaedellytykset, inklusiivisuuteen opettajuuteen orientoivat osa-alueet sekä inklusioon pyrkivä opetus. (Lakkala 2008.)

### 2.3.1 Lähikoulu

Inklusion yhteydessä puhutaan usein lähikouluperiaatteesta (Ks. Naukkarinen 2013, 6). Inklusiivinen koulu, kaikille yhteinen koulu ja lähikoulu voidaankin nähdä synonyymeinä, kun puhutaan oppilaiden oikeudesta opiskella yhdessä ikätovereidensa kanssa (Ks. Seppälä-Pänkäläinen 2009, 18). Oppimisessaan ja kehityksessään apua tarvitsevan sekä erityisen tuen päätöksen saaneen oppilaan näkökulmasta lähikoulu voidaan määritellä opetuksen järjestämisen paikaksi, joka oppilaalle osoitettaisiin siinä tapauksessa, että hänelle ei olisi tehty erityisopetuspäätöstä. Opetuksen järjestämisen lähtökohtana on, että jokainen oppilas saa riittävän tuen yleisopetuksessa omassa

lähikoulussaan. (Erityisopetuksen strategia 2007, 55.) Lähikouluperiaate sisältää ajatuksen, että erityisopetus on järjestettävä yleisopetuksen yhteydessä. Erityisopetuksen järjestäminen yleisopetuksen ryhmissä on ollut yleisenä tavoitteena jo jonkin aikaa. Tämän tavoitteen saavuttamiseksi on ryhdytty lakkauttamaan erityiskouluja. Tällöin erityisopetuksen on siirryttävä yleisopetukseen, kaikille yhteiseen kouluun. (Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 2013, 44.)

Suomessa lähikoulun toiminnan virallisen kehyksen ja arvoperustan muodostavat valtakunnalliset kasvatusta ja opetusta ohjaavat normit, säädökset sekä kunta toimintajärjestelmineen (Erityisopetuksen strategia 2007, 54; Seppälä-Pänkäläinen 2009, 197). Perusopetuslain mukaan kunta osoittaa oppivelvolliselle lähikoulun tai muun soveltuvan paikan, jossa oppivelvollisuus suoritetaan. Koulumatkan tulee olla mahdollisimman lyhyt ja turvallinen ja opetus on järjestettävä oppilaan omalla kielellä. (Perusopetuslaki 1998.) Lähikoulun osoittamiseen voidaan kysyä vanhempien mielipidettä, mutta lopullinen päätösvalta on kunnalla. Oppilas voi hakeutua oppilaaksi myös muuhun kuin hänelle ositettuun lähikouluun. Silloin on kyse toissijaisesta koulusta, jonne on esisijaisesti oikeus päästä sellaisten oppilaiden, joille se on osoitettu lähikouluksi. (Antila 2013.) Suomen kouluissa toteutettavasta lähikouluperiaatteesta johtuen koulut ovat suhteellisen heterogeenisiä, eikä kouluja valita oppilaiden menestyksen mukaan. Maissa, joissa oppilaiden arvosanat ovat julkisia ja koulun valitseminen mahdollista, asuinalueet ovat eriytyneet (Ainscow, Booth & Dyson 2006, 20).

Inklusioon siirtyminen tarkoittaa usein oppilaiden siirtymistä erityiskouluista ja -luokista kaikille yhteiseen kouluun yleisopetukseen. Ideana on, että mahdollisimman erilaiset lapset voisivat opiskella yhdessä. (Peterson & Hittie 2003, 42.) Salamancan julistus (1994) puhuu kaikille avoimesta koulusta. Kaikille avoimen koulun periaatteen avulla Salamancan julistuksen osapuolet uskovat, että koulut, joissa vastaanotetaan lapset joilla on erityisen tuen tarpeita, ovat tehokkain keino syrjivien asenteiden voittamiseksi. (Salamancan julistus 1994.) Salamancan julistuksen mukaan: ”Kaikille avoimen koulun periaate on se, että kaikkien lasten pitäisi oppia yhdessä missä se vain on mahdollista, riippumatta mistään vaikeuksista tai erilaisuuksista joita heillä saattaa olla. Kaikille avoimissa kouluissa täytyy tunnistaa oppilaiden erilaiset tarpeet ja vastata niihin” (Salamancan julistus 1994, artikla 7). Julistuksessa kaikille avoin koulu nähdään tehokkaana tapana luoda solidaarisuutta erityisopetusta tarvitsevien lasten ja heidän ikätovereidensa välille. Erityisopetusta tarvitsevaa lasta ei pidä siirtää erityiskouluun, erilleen omista ikätovereistaan, jos lapsen koulutukselliset ja sosiaaliset tarpeet pystytään täyttämään tavallisessa luokassa. (Salamancan julistus 1994.)

Suomessa erilaisten lasten opiskelu yhdessä on pyritty toteuttamaan lähikouluperiaatteen avulla. Seppälä-Pänkäläisen (2009) tutkimuksessa lähikouluperiaate merkitsi oppijoiden

moninaisuuden aitoa läsnäoloa (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 198). Tämä kaikille yhteisen inklusiivisen koulun tarkoitus on lisätä oppilaiden osallisuutta ja vähentää siten heidän erottamistaan lähikoulun kulttuurista, opetussuunnitelmasta ja yhteisöstä. (Booth & Ainscow 2002, 3.)

Inklusiivinen lähikoulu määritellään usein erityisen tuen oppilaiden liittämällä kaikille yhteiseen kouluun. Siihen liittyy kuitenkin myös laadukkaan ja hyvän opetuksen näkökulma. Koulun ja opetuksen muuttaminen paremmaksi ja laadukkaammaksi sekä oppilaille että koulussa työskenteleville aikuisille, nähdään oleellisena osana inklusiivisen lähikoulun tavoitteita. (Booth & Ainscow 2002, 3.) Kaikille yhteisen koulun periaatteiden avulla tarjotaan koulutusmahdollisuuksia kaikille, tarjotaan tehokas koulutus suurimmalle osalle lapsista ja parannetaan koulutusjärjestelmän tehokkuutta sekä taloudellista kannattavuutta. (Salamancan julistus 1994.)

Erilaisten lasten opiskelua yhdessä voi perustella muun muassa Vygotskyn (1978) lähikehityksen vyöhykkeen mallin avulla. Mallin mukaan lapsi voi yltää taitotasoaan ylemmälle tasolle toimiessaan itseään etevämmän kanssa. Tällä tavoin lapsi oppii uutta ja voi saavuttaa potentiaalisen taitotasonsa. Lähikehityksen vyöhykkeeksi kutsutaan itsenäisen ongelmanratkaisun ja ohjauksessa onnistuvan ongelmanratkaisun välistä aluetta. (Vygotsky 1978, 86–87; Vygotsky 1982, 185–186; ks. esim. Eskelä-Haapanen 2012; ks. myös Peterson & Hittie 2003, 170.) Tätä lähikehityksen alueen tukea voi olla antamassa opettaja, muu aikuinen tai toinen oppilas. Opettaja pystyy tukemaan oppilasta määrittelemällä tehtävät juuri sopivan haastaviksi ja auttamaan niissä joko tarjoamalla taustatietoa, auttamalla itse tehtävän ymmärtämisessä tai jälkikäteen laajentamalla opittua sisältöä. (Peterson & Hittie 2003, 170–171.) Liian haastavat ja puolestaan liian helpot tehtävät eivät kehitä lapsen tietämystä (Vygotsky 1982, 185–186; Ks. myös Eskelä-Haapanen 2012).

Mäkinen ja Mäkinen (2011) puhuvat lapsen tukemisesta lähikehityksen vyöhykkeellä termillä ”scaffolding”. Kuvainnollisesti se tarkoittaa ”rakennustelineiden” pystyttämistä lapsen oppimisen ja kehityksen ympärille. Nämä rakennustelineet ovat kognitiivisten pulmien ratkaisua tukevia strategioita. ”Scaffolding”-vertaus tulisi nähdä joustavana ja yhteistyötä hyödyntävänä erilaisten oppilaiden oppimista tukevana työkaluna. (Mäkinen & Mäkinen 2011, 59, 70.) Alun perin ”scaffolding”-käsitteen on määritellyt Bruner (1978). Hänen mukaansa se tarkoittaa tukirakenteiden tuottamista niin, että lapsi voi vaikeita tehtäviä tehdessään keskittyä vapaasti uuden vaativan taidon opetteluun (Bruner 1978, 19). Lähikehityksen vyöhykkeen mallissa oleellista on eri taitotasoisten oppilaiden yhdessä oppiminen. Vastakkaisena ajatuksena voidaan nähdä oppilaiden, joilla on oppimisen tai käyttäytymisen ongelmia yhdistämistä samaan ryhmään, jolloin heidän lähikehityksen vyöhykkeellään ei ole saatavilla etevämmän mallia.

Lähikoulu nähdäänkin yleensä hyvänä asiana sekä lapsille, joilla on erityisen tuen tarve, että muille oppilaille. Lähikoulu tukee lapsen vuorovaikutusta ystävyssuhteiden kehittymisen kautta.



Lapsi viettää sekä vapaa-aikansa että koulupäivänsä samassa sosiaalisessa ympäristössä. Näin lapsesta tulee luontevammin osa luonnollista sosiaalista ympäristöään. (Naukkarinen, Ladonlahti & Saloviita 2010b.) Oppilaat saavat lähikoulussa kokemuksia erilaisuudesta ja oppivat hyväksymään sen. Erilaisten lasten kanssa opiskelu ja kanssakäyminen opettavat, että samalla ihmisellä voi olla sekä tuen tarvetta, että lahjakkuutta. (Dahlgrèn & Partanen 2012, 234; ks. Peterson & Hittie 2003, 173–185.) Tämä havainto on oleellinen myös yhteiskuntaan sopeutumisen kannalta. Lähikoulussa lapsi, joka tarvitsee erityistä tukea, on saanut kokemuksen oman ikäryhmänsä kanssa opiskelusta ja todellisessa maailmassa selviytymisestä. Näin sopeutuminen yhteiskuntaan myös myöhemmissä elämänvaiheissa voi olla helpompaa. (Dahlgrèn & Partanen 2012, 243.)

Lähikouluperiaatteen mukaan heterogeenisten oppilasryhmien opettaminen kuuluu kaikille opettajille (Erityisopetuksen strategia 2007, 55). Tämän vuoksi opettajilla on oltava resursseja inklusiivisen opetuksen järjestämiseen. Resursseilla tarkoitamme nyt opetuksen järjestämisen mahdollistavia tekijöitä. Lähikouluperiaatteen toteuttamiseksi tarvitaan osaamista, tietotaitoa erilaisuuden kohtaamisesta ja tietämystä oppimisvaikeuksista. (Erityisopetuksen strategia 2007, 29.) Lisäksi on tärkeää, että paikallisen yhteistyön kautta voidaan luoda ohjaus- ja palvelukeskuksia, jotka antavat lähikouluille niiden tarvitsemia asiantuntijapalveluita (Erityisopetuksen strategia 2007, 64). Näiden lisäksi opettajilta vaaditaan opetuksen eriyttämistä ja monipuolistamista, erityistarpeiden havaitsemista sekä tuen antamista sitä tarvitseville. (Erityisopetuksen strategia 2007, 55). Inklusioon ja lähikouluperiaatteen toteutumiseen liittyy siis paljon uusia haasteita, joita opettaja kohtaa päivittäin työssään.

Näihin haasteisiin on etsitty ratkaisua Erityisopetuksen strategiasta (2007). Se edellyttää jo opettajiksi opiskelijoiden ohjaamista lähikouluperiaatteen toteuttamiseen, varhaiseen puuttumiseen, heterogeenisen ryhmän opettamiseen, opetuksen eriyttämiseen ja yhteisölliseen koulutyöhön muun muassa harjoitteluiden kautta. (Erityisopetuksen strategia 2007, 61.) Näin varmistetaan valmistuvien opettajien tietotaito lähikoulussa toimimiseen. Jo työssä oleville opettajille on tarjottava täydennyskoulutusta, jonka sisällöt antavat tarvittavia tietoja ja taitoja lähikoulussa työskentelyyn. Täydennyskoulutuksen sisällöksi Erityisopetuksen strategiassa mainitaan muun muassa opetuksen monipuolinen eriyttäminen sekä oppimisen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen tukeminen, havainnointi ja tuen tarjoaminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Lisäksi täydennyskoulutuksessa tulee olla sisältöjä yhteistyöstä oppilaiden huoltajien sekä moniammatillisten yhteistyökumppaneiden kanssa. (Erityisopetuksen strategia 2007, 63.) Moniammatillista yhteistyötä ja kodin ja koulun välistä yhteistyötä esittelemme lisää alla.

### 2.3.2 Moniammatillinen yhteistyö

Opettajan professionaalisuuteen on perinteisesti kuulunut vastuullinen itsenäisyys sekä yleisiin linjauksiin sitoutuminen oppilaan parhaaksi ja yhteiskunnan hyväksi. Työtä on tehty pitkälti yksinään. Koulu ei kuitenkaan muutu ellei opettajuus muutu; monimuotoisempaa yhteistyötä tarvitaan lisää. Luukkaisen (2006) mukaan opettajan profession kollegiaalinen ulottuvuus tarkoittaa yhdessä työskentelyä ja yhdessä oppimista kollegoiden kanssa, näin ollen opettajan tulisi pystyä kantamaan vastuu oppilaiden ja ryhmän lisäksi myös oman ammattinsa ja yhteiskuntansa kehittämistä. (Luukkainen 2006, 204–207, 210.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan koulutyö tulee järjestää tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. Tiiviillä yhteistyöllä ja työn joustavalla jakamisella edesautetaan koulun yhteisten kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. (OPH 2014, 36.) Mikolan (2011) mukaan etenkin heterogeenisen ryhmän oppilaiden tarpeisiin sopeutuva pedagogiikka vaatii yhteistoimintaa aikuisilta. Aikuisten yhteistyö mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille (OPH 2014, 36). Koulukulttuurissa moniammatilliset työryhmät voivat vaihdella luokassa tehtävästä samanaikaisopetuksesta useamman tahon oppilashuoltoryhmiin sekä erilaisiin opetuksen kehitystyöryhmiin.

Karila ja Nummenmaa (2006, 212) määrittelevät moniammatillisuudella tarkoitettavan eri ammattiryhmiin kuuluvien asiantuntijoiden yhteistyötä erilaisissa työryhmissä, jossa valta, tieto ja osaaminen jaetaan tiimin jäsenten kesken yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Pärnä (2012, 48) tarkoittaa moniammatillisen yhteistyön olevan jatkuvasti määrittyvä käsite, joka voi käsittää niin laajempia organisationaalisia tasoja kuin myös yksittäisten työryhmien vuorovaikutustilanteita. Kontion (2012, 19) mukaan moniammatilliset yhteistyörakenteet voivat olla joko jatkuvia tai tarvittaessa käynnistyviä. Sisäisellä moniammatillisuudella tarkoitetaan työyhteisön sisällä tapahtuvaa eri ammattikuntien yhteistä, jaettua ammatillista toimintaa perustehtävän hyväksi. Ulkoisella moniammatillisuudella siten tarkoitetaan laajempia hallinnollisia rajoja ylittäviä toimintamalleja, kuten yhteistä suunnittelua ja osaamisen kokonaisvaltaista käyttöönottoa. (Karila & Nummenmaa 2006, 212.)

Moniammatillisen yhteistyön aikaansaaminen edellyttää vuorovaikutuskulttuurin tunnistamista ja tietoista pyrkimystä toimintakulttuuriin, jossa eri näkökulmien yhteen saattaminen on mahdollista. Kontion mukaan moniammatillisessa yhteistyössä edellytetään vastuunottoa, selkeää käsitystä omasta tehtävästä, toisten asiantuntijuuden kunnioittamista, vuorovaikutustaitoja sekä kokonaisuuksien ymmärtämistä (Kontio 2012, 8). Koska moniammatillisuuden käsite on laaja, toteaa Pärnä (2012, 48) yhteistyökulttuurin muovautuvan pitkälti yksittäisten ja paikallisten

työryhmien käsitteelle antamien merkitysten mukaan joko kannustaen tai rajoittaen yhteistyökäytäntöjen kehittymistä. Myöskään Isoherrasen (2012, 153) mukaan asiantuntijuus ei kuitenkaan määrittele tiettyä paikkaa tai rajattua tehtävää moniammatillisessa yhteistyössä, vaan roolit ovat kontekstisidonnaisia ja voivat vaatia uudelleen arviointia. Kontio (2012, 9) nostaakin kyvyn organisoitua ja jakaa työt kontekstiin sopien yhdeksi yhteistyön onnistumisen tärkeimmäksi vaatimukseksi.

Hyvä yhteistyö on tasapaino kahdenlaisen osaamisen välillä; jokaisella ammattiryhmällä on oma erityisosaamisensa, mutta on hyvä muistaa kaikilla olevan sama ydinosaaminen opetus- ja kasvatustyöstä (Karila & Nummenmaa 2006, 212–213). Eskelä-Haapanen (2012, 28) toteaa moniammatillisen yhteistyön toteuttajia yhdistävän oppilaan auttaminen ja hyvinvointi, vaikka heillä usein onkin erilaiset koulutukset ja toimintatavat. Karilan ja Nummenmaan (2006, 212–213) mukaan erilaiset näkökulmat rikastuttavat ongelmanratkaisun edellyttämää toimintaa ja päätöksentekoa. Moniammatillinen yhteistyö vaikuttaa positiivisesti myös opettajan muuhun työhön; tietämykseen, luokkatyöskentelyn käytäntöihin sekä koko ammatillisuuteen opettajan täydentäessä ja laajentaessa omaa osaamistaan (Karila & Nummenmaa 2006, 212; Rytivaara 2012, 50).

Mikolan (2011, 242) mukaan opettajat toivovat kehityskeskustelujen ohelle systemaattisempaa tukea työhönsä työnohjauksen muodossa tai esimiehen tueksi ongelmatilanteiden selvittelyyn. Tässä Rytivaara (2012) korostaa eroa yleisen toisia tukevan yhteistyön ja yhteisopettajuuden välillä; koulukulttuurissa kollegoilta ja rehtorilta kyllä saadaan tukea, mutta koska se ei pohjaudu opettajan oppilasaineen tai luokkatilanteen riittävään tuntemiseen, ovat mahdollisuudet tukemiseen ja puuttumiseen rajalliset. Yhteisopettajuudessa opettajien jakaessa tietonsa oppilaista ja toistensa työskentelystä, tulee käytännön tieto näkyväksi keskusteluissa ja yhdessä reflektoidessa. (Rytivaara 2012, 50.) Samanaikaisopettajuudessa jaettu vastuu vähentää työn kuormittavuutta ja tuen saaminen omaan työhön muuttuu helpommaksi (Mikola 2011, 242; Rytivaara 2012, 50).

Samanaikaisopetus on yksi Erityisopetuksen strategiassa (2007, 56) mainittu tehostetun tuen muoto. Eskelä-Haapanen (2012, 163) kuvaa samanaikaisopetuksen pedagogisten ammattilaisten yhteistyönä ja osaamisen yhdistämisenä oppilaiden eduksi. (Ks. myös Eskelä-Haapanen 2013.) Pakarisen, Kyttälän ja Sinkkosen (2010) mukaan samanaikaisopetuksen tavoitteet ovat hyvin yhteneviä inklusiivisen koulun tavoitteiden kanssa. Samanaikaisopetuksen opetuskäytännöt pyrkivät hyödyttämään kaikkia oppilaita ja näin ollen myös parantamaan mahdollisuuksia erityisoppilaiden sosiaaliseen integroitumiseen yleisopetuksen luokissa. (Pakarinen ym. 2010, 13.)

Yksinkertaisimmillaan samanaikaisopetuksella tarkoitetaan kahta opettajaa opettamassa samassa tilassa jotakin luokkaa tai ryhmää. Takalan (2010b, 63) mukaan kahden opettajan työskentely samassa luokassa lisää mahdollisuuksia yksittäisen oppilaan henkilökohtaiseen opetukseen ja ohjaukseen. Eskelä-Haapasen (2013, 163) mukaan toiselta opettajalta saadun vertaistuen kautta opettajat pystyvät hyödyntämään toistensa vahvuuksia oppilaiden tukemisessa. Pakarinen ym. korostavat, ettei pelkästään kahden opettajan läsnäolo vielä ole samanaikaisopetusta, vaan vuorovaikutteisella ja yhteisvastuullisuudella on tärkeä rooli. Niin opetuksen suunnittelu, toteutus kuin arviointikin suunnitellaan ja toteutetaan yhdessä. (Pakarinen ym. 2010, 13.) Takala tuo negatiivisena puolena esille riskin oppilaan leimautumisesta, jos toinen opettajista keskittyy tukemaan aina samoja oppilaita. Myös kahden opettajan erilaiseen opetustyyliin tottuminen voi häiritä joitain oppilaita. (Takala 2010b, 63.)

Scruggs, Mastropieri ja McDuffie (2007) kokoavat tyypillisemmiksi samanaikaisopettajuuden muodoiksi meta-analyysissään opettaja/avustaja -mallin, pysäkkiopetuksen, vaihtoehtoisen opetuksen, rinnakkaisopetuksen sekä yhteisopettajuuden. Opettaja/avustaja mallissa toinen opettaa ja toinen avustaa yksittäisiä oppilaita, pysäkkiopetuksessa opettajat tukevat oppilaita erillisillä opetuspisteillä, rinnakkaisopetuksessa opettajat opettavat samaa asiaa kahdelle eri ryhmälle ja vaihtoehtoisessa opetuksessa toinen opettaja ohjaa pientä ryhmää oppilaita erillään muista. (Scruggs, Mastropieri & McDuffie 2007, 393–393.) Pakarinen ym. (2010, 15) pitävät yhteisopettajuutta näistä kehittyneimpänä muotona; molemmat opettajat jakavat vastuun ja ovat tasavertaisesti osallisena opetuksen toteuttamiseen. Olennaista on pyrkimys erilaisten eriyttämiskeinojen joustavaan hyödyntämiseen (ks. myös Eskelä-Haapanen 2012, 29).

Yhteisen suunnitteluajan puute haittaa samanaikaisopetuksen toteuttamista, ja jättää helposti etenkin erityisopettajan avustajan rooliin (Shapiro & Dempsey 2008, 158; Takala 2010b, 63.) Onnistuneessa samanaikaisopetuksessa vastuu opettajuudesta jaetaan; kumpikaan ei toimi toisen avustajana. Näin ollen avustajan kanssa luokassa toimiminen ei täytä samanaikaisopettajuuden kriteerejä; avustaja ei ole tasavertainen koulutuksen, tietotaidon tai vastuun suhteen. Toisen opettajan ei kuitenkaan tarvitse olla erityisopettaja. Samanaikaisopettaminen pienentää yksittäisen opettajan autonomiaa, mutta lisää opettajien yhteistä autonomiaa tehdä omaa opetustaan koskevia päätöksiä. (Pakarinen ym. 2010, 13–15.)

Niinkin hankalaa kun yleisopettajien ja erityisopettajien on ollut neuvotella uusia yhteistyökäytäntöjä, on siitä tullut yleisempää ja miellyttävämpää yleisopettajille. Yhteistyö ei ole uutta, monissa maissa on jo jonkin aikaa toimittu erilaisissa tiimeissä; alakouluissa usein ikäluokittain ja yläkouluissa aineryhmittäin. Ajan kuluessa nämä tiimit ovat ottaneet vastuuta aina vaan olennaisemmasta yhteistyöstä, sisältäen opetussuunnitelmien soveltamisen, integroitujen

opetussuunnitelmajaksojen kehittämisen sekä opettamisen ja arvioinnin kehittämisen. Erilaiset yhteistyömuodot opettajien kesken johtavat parempien oppimistulosten lisäksi myös tehokkaaseen ja jatkuvaan ammatilliseen oppimiseen ja kehittymiseen sekä opetuskäytäntöjen parantumiseen. (Ferguson 2008, 116.) Myös Karila ja Nummenmaa (2006, 212) toteavat opetussuunnitelmaympäristöjen ja opetussuunnitelmien toteuttamisen paranevan, kun yhteistyössä huomioidaan instituutioissa läsnä oleva erilainen osaaminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 36, 77) mukaan koulut tekevät yhteistyötä myös keskenään edistäen opetuksen kehittämistä sekä vahvistaen henkilöstön osaamista. Oppilashuollon yhteydessä yhteistyötä tehdään kouluterveydenhuollon, psykologien ja kuraattorien kanssa. Yhteistyötä tarvitaan myös eheän oppimispolun varmistamiseksi koulusta toiseen siirtyessä. Myös eri kieli- ja kulttuuriryhmien opetuksen toteuttaminen vaatii usein hyvää koulujen välistä yhteistyötä. Koulu tekee yhteistyötä myös erilaisten järjestöjen ja toimijoiden kanssa, kuten kirjastojen, liikunta- ja kulttuuritoimen, poliisin, seurakuntien sekä lähiympäristön muiden toimijoiden kanssa näiden tukiessa oppimisympäristöjen monipuolisuutta.

### 2.3.3 Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta ja oppivelvollisuuden suorittamisesta on huoltajalla (OPH 2014, 40). Opetuksessa tulee olla yhteistyössä kotien kanssa (Perusopetuslaki 1998.) Yhteistyössä vanhempien kanssa otetaan huomioon vanhempien asema lapsensa erityisasiantuntijoina sekä opettajan pedagoginen osaaminen. Opettajan tulee toimia työssään luottamusta herättävästi, mutta ei kuitenkaan pedagogiikan kustannuksella; vanhempien on voitava luottaa siihen, että ratkaisut tehdään oppilaan parasta ajatellen. (Liusvaara 2012, 201.) Petersonin ja Hittien (2003, 44–45) mukaan vanhempien kanssa työskennellään tiiminä; vanhemmat ovat liittolaisia, joiden kanssa keskustellaan säännöllisesti huolista ja etsitään yhdessä lapsen kasvatukseen sopivat strategiat. Perheiden osallistuessa lasten koulunkäyntiin oppilaat saavuttavat enemmän, pysyvät koulussa pidempään ja sitoutuvat paremmin kouluun (Ferguson 2008, 116). Parhaimmillaan kodin ja koulun yhteistyö on vastavuoroista kasvatuskumppanuutta (OPH 2007, 3).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yhteistyössä tulee ottaa huomioon perheiden moninaisuus sekä tiedon ja tuen tarpeet (OPH 2014, 41). Erityistä tukea tarvitsevien lasten perheet ovat monella tapaa samanlaisia kuin muutkin perheet, mutta Peterson ja Hittie (2003) muistuttavat, että erityistä tukea tarvitsevat lapset asettavat erilaiset vaatimukset resursseille koulun lisäksi myös perheessä. Vanhemmuus on aina haastavaa, mutta erityisen haastavaa paljon tukea

tarvitsevan lapsen kanssa. (Peterson & Hittie 2003, 64–65.) Selvityksessä kolmiportaisen tuen toimeenpanosta (OKM 2014) todettiin vanhempien olevan tyytyväisempiä sekä yhteistyöhön että tukijärjestelyihin yhteistyöhön ala- ja yhtenäiskouluissa kuin yläkouluissa. Mitä pienempi lapsi on, sitä enemmän vanhemmat tekevät yhteistyötä ammattikasvattajan kanssa. Diagnosoitujen lasten vanhempien kokemukset yhteistyöstä jakaantuivat positiivisiin ja negatiivisiin, sillä tietämys uudesta laista ja sen vaikutuksista omaa lasta koskeviin päätöksiin koettiin vähäisenä. (OKM 2014, 78–79.)

Erityiskoulujen vanhemmat muodostavat usein tiiviitä suhteita toisiin perheisiin ja saavat sitä kautta vertaistukea arkeen. Lähikouluihin siirtyessä näistä luopuminen voi huolettaa. Petersonin ja Hittien (2003) mukaan vanhempien kannatus jakautuukin sekä inklusiolle että erityisen tuen palveluille. (Peterson & Hittie 2003, 67–68). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan kodin ja koulun yhteistyöllä on rooli myös huoltajien keskinäisen vuorovaikutuksen edistämässä ja vanhempainyhdistystoiminnan tukemisessa. Vanhempien verkostoituminen tukee opettajia ja koulun työtä. (OPH 2014, 36.)

Monella koululla on Fergusonin (2008) mukaan ongelmana saada vanhemmat osallistumaan palavereihin tai koulun tapahtumiin. Vanhempien erilaiset käsitykset osallisuudesta lapsen koulunkäyntiin tulisi ottaa huomioon yhteistyötä suunnitellessa, kaikki vanhemmat eivät esimerkiksi koe velvollisuudekseen tehostaa lapsen läksyjen tekoa tai osallistua koulun tapahtumiin. Kuitenkin yhteistyön pitäisi koskettaa myös näitä perheitä; pitää olla keino jolla sitoutetaan sekä koti että koulu yhteistyöhön molemmille sopivin keinoin. (Ferguson 2008, 116–117). Koulun henkilökunta tarvitsee riittävästi tietoa, taitoa, tahtoa sekä tukea ja ohjausta yhteistyön toteuttamiseen. (OKM 2012, 60).

Vanhempien mukaan ottaminen kouluyhteistyöhön on opettajan ja koulun toimintakulttuurin vastuulla (Liusvaara 2010, 201; OPH 2014, 40). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan yhteistyöhön tarvitaan monipuolista viestintää, koulun henkilöstöltä aloitteellisuutta sekä henkilökohtaista vuorovaikutusta vanhempien kanssa (OPH 2014, 40). Kuitenkin on myös tärkeää, että huoltajat ovat kiinnostuneita lapsensa koulunkäynnistä sekä arvostavat opettajan työtä ja näin ollen ovat kiinnostuneita ottamaan osaa yhteistyöhön (OKM 2012, 60). Eskelä-Haapanen (2013, 162) korostaakin vanhempien osallistamista lapsen tuen suunnitteluun mahdollisimman varhaisessa vaiheessa, jotta yhteistyöstä saadaan sujuva osa koulun arkea.

Kodin ja koulun yhteistyössä toimijoita ovat koulun henkilöstö, huoltajat ja oppilas itse (Hirvonen ym. 2013, 9). Kodin ja koulun välillä tapahtuu yhteistyötä monella eri tavalla niin yhteisö- kuin yksilötasolla. Kuntatasolla kunnan tulee ottaa huomioon kunnassa asuvat vanhemmat lasten ja nuorten opetusjärjestelyitä ja elinympäristöä koskevissa päätöksissä, sekä opetuksen järjestämisen

peruslinjauksilla mahdollistaa kodin ja koulun yhteistyö. Kunnan opetustoimelle vanhempainyhdistys ja vanhemmat ovat tärkeä yhteistyökumppani, ja vanhemmat voivat olla mukana opetustoimen kehittämisessä ja arvioinnissa. Koulun tasolla yhteistyö on parhaimmillaan yhdessä tapahtuvaa kehitystyötä niin opetussuunnitelmaan kuin koulun toimintakulttuuriin ja yhteisöllisyyteen liittyvissä asioissa. (OPH 2007, 13–14.) Koulun tasolla rehtorilla on suuri vaikutus siihen, kuinka laajaa ja millaista kodin ja koulun yhteistyö on (OKM 2012, 60). Luokan tasolla yhteistyö tutustuttaa vanhemmat niin toisiinsa kuin opettajaan sekä vahvistaa luokan yhteisöllisyyttä ja sosiaalisia suhteita. Oppilastasolla yhteistyön tarkoituksena on tukea oppilaan koulunkäyntiä lisäten opettajan tuntemusta oppilaasta sekä antaa vanhemmille tärkeää tietoa lapsen oppimisesta ja tukemisen mahdollisuuksista ollen näin merkittävä koulunkäynnin tukitoimi. (OPH 2007, 13–14.)

Sailas (2013) tuo esille koulun yhteistyön Suomeen muuttaneiden perheiden kanssa tärkeänä apukeinona suomalaiseen yhteiskuntaan tutustumisessa. Kieli- ja kulttuuritaustan ohella yhteistyöhön vaikuttavat myös huoltajien koulutustausta, perheen tulotaso, perheen rakenne, maahanmuuton syy ja kokemukset kotiutumisesta. Yhteistyötä auttaa niin tieto eri kulttuureista, kielistä ja uskonnoista kuin myös omien ennakkoluulojen työstäminen. Jokainen maahanmuuttajataustainen perhe, vanhempi ja oppilas on erilainen; kulttuurien lisäksi on tutustuttava myös yksilöihin jotta arvostavalla kohtaamisella ja dialogilla saadaan toimiva yhteistyö aikaan. Kielitulkin lisäksi myös kulttuuritulkki voi toimia koulun ja vanhempien yhteistyön apuna. (Sailas 2013, 97, 99.)

Toimiva viestintä ja tiedonvälitys ovat tärkeä osa kodin ja koulun välistä yhteistyötä (OKM 2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) velvoittavat pitämään huoltajan ajan tasalla lapsensa oppimisesta, kasvun edistymisestä sekä mahdollisista poissaoloista. Kuitenkin myös opettajan on tärkeää saada tietoa vanhempien odotuksista (OKM 2014, 78). Petersonin ja Hittien (2003, 44–45) mukaan tavallisessa koulussa erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhemmat saavat osakseen paljon negatiivista palautetta. Myönteiset, oppilaan oppimista ja kehitystä kuvaavat viestit ovat tärkeitä (OPH 2014, 41). Hirvosen, Junttilan, Kalon ja Kurttilan (2013, 9) mukaan yhteistyössä kuitenkin pyritään eroon ajatuksesta, että koulun rooli on tiedottaa ja huoltajan kuunnella. Huoltajan kanssa tulisi keskustella myös opetuksen järjestämiseen liittyvistä asioista, kuten opetussuunnitelmista, tavoitteista, työtavoista, arvioinnista sekä opiskeluun liittyvistä valinnoista ja lukuvuoden tapahtumista. Vaikeatkin ratkaisut on perusteltava huolellisesti ja ymmärrettävästi arkikieltä käyttäen (Liusvaara 2010, 201). Hirvonen ym. (2013, 11) kaipaavat opetussuunnitelmaan merkittyjen vuorovaikutustilanteiden rinnalle myös spontaaneja keskustelutilanteita, jossa huoltaja, opettaja ja oppilas voivat yhdessä miettiä oppilaan etua ja koulunkäyntiä. Toimivassa yhteistyössä

oppilaiden huoltajilla ja koulun henkilökunnalla on riittävän yhteinen käsitys yhteistyön tarkoituksesta ja toimintatavoista (OKM 2012, 60).

### 2.3.4 Erityisopettajankoulutus inklusion näkökulmasta

Erityisopettajankoulutusta järjestävät Suomessa Jyväskylän, Helsingin, Joensuun ja Turun yliopistot sekä Åbo Akademi. Aikuisopiskelijoille suunnattuja erityisopettajan opintoja järjestää Kokkolan yliopistokeskus Chydenius yhteistyössä Jyväskylän yliopiston kanssa. Näissä yliopistoissa on mahdollisuus suorittaa 60 opintopisteen laajuiset erityisopettajakelpoisuuden tuottavat opinnot, joko osana tutkintoa tai erillisinä opintoina. Opinnot antavat valmiudet ja pätevyyden erityisopettajana toimimiseen peruskoulussa, muissa oppilaitoksissa sekä varhaiskasvatuksessa. (Erityisopetuksen strategia 2007, 47–48; Takala & Pirttimaa 2010.)

Hausstätter ja Takala (2008) ovat vertailleet Suomen ja Norjan erityisopettajan koulutuksia. Suomen osalta vertailussa olivat mukana Joensuun, Helsingin ja Jyväskylän yliopistot. Vertailututkimuksen mukaan yliopistojen opetussuunnitelmille yhteistä oli lukemisen, kirjoittamisen, käyttäytymisen ja kommunikoinnin vaikeuksien käsittely sekä erityisopetuksen harjoittelujakso. Lisäksi tutkimuksen kaikkien kolmen yliopiston opetussuunnitelmat sisältävät kursseja, jotka sisältävät ammatillista yhteistyötä sekä yksilön kuntouttamista ja arviointia. Inklusio ei kuitenkaan esiinny vahvasti erityisopettajien tutkimuksessa mukana olleiden koulujen opetussuunnitelmissa ja näin ollen erityisopettajien koulutus ei sisällä juurikaan inklusioon liittyviä opintoja. Inklusio ei ole minkään kurssin otsikkona ja inklusioon liittyvää kirjallisuutta ole pakollisena kurssivaatimuksena. (Hausstätter & Takala 2008, 125.)

Erityisopettajat saavat laajat tiedot erityisongelmista ja yksilön kuntouttamisesta, mutta varsinaisesti inklusion työtapoja ja toteuttamista ei koulutuksessa juurikaan käsitellä. Takala ja Pirttimaan mukaan (2010) erityisopettajankoulutuksesta tekisi inklusiivisemmän säännöllinen yleis- ja erityisopettajien yhteinen harjoittelu. (Takala & Pirttimaa 2010, 159.) Inklusiota toteutetaankin usein yhteisopettajuuden kautta, jolloin erityisopettajan ja luokanopettajan osaaminen tukevat toisiaan ja jokainen lapsi luokassa voi saada tarvitsemaansa tukea. (Ks. Dahlgrèn & Partanen 2012, 232–236.)



## *2.4 Kolmiportaisen tuen toteuttamien*

Opetussuunnitelma määrittelee opetuksen tavoitteiden, periaatteiden sekä tehtävien kautta perusopetuksen ja erityisopetuksen nykyistä roolia suomalaisessa koulujärjestelmässä. Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteet 2014 (OPH 2014) perustuu perusopetuslakiin (628/1998). Inklusion kannalta oleelliset opetussuunnitelman osat pohjautuvat pykäliin 17 ja 30. Perusopetuslain 17 § käsittelee erityistä tukea ja 30 § oppilaan oikeutta saada opetusta. Laissa perusopetuslain muuttamisesta (628/1998) määritellään myös muun muassa oikeus erityisopetukseen ja tukiopetukseen tarpeen ilmetessä.

Valtiontalouden tarkastusviraston teettämän selvityksen (2013) mukaan perusopetuksen ja sen sisällä toteutettavan erityisopetuksen rahoitus on uudistettu vuonna 2010. Samana vuonna Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita täydennettiin ja muutettiin kolmiportaisen tuen sisällyttämisellä ja muutokset tulivat voimaan 2011 alusta. Vuoden 2010 alusta koulutuksen valtionrahoitus muuttui väestöpohjaiseksi. Erityisoppilaiden ja vammaisoppilaiden osuus oppilaasta maksettavaa yksikköhintaa korottavana tekijänä poistettiin. Nyt kuntien saama valtionosuus lasketaan kunnan 6–15 vuotiaiden asukkaiden perusteella, riippumatta heidän erityisen tuen tarpeistaan. Lisäksi vaikeasti vammaisista oppilaista maksetaan kunnille erillistä rahoitusta. Muutosta perusteltiin sillä, että tutkimusten mukaan erityisesti erityisoppilaiden määrällä ei ollut vaikutusta perusopetuksen kustannuksiin. Kunnat kattavat siis erityisopetuksesta koituvat menot omilla toimintamenoillaan. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013, 23.) Erityisopetukseen kuluvien kustannusten laskeminen on hankalaa, koska se on nivottu yleisopetukseen ja annettavan erityisopetuksen määrä vaihtelee tapauskohtaisesti (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013, 60). Siksi myös tarvittavan rahoituksen arviointi on hankalaa.

Perusopetus on tietyllä arvopohjalla toteutettavaa toimintaa, jonka tehtävänä on laajan yleissivistyksen pohjan luominen, oppilaiden vahvuuksien löytäminen ja kelpoisuuden antaminen toisen asteen opintoihin. Jokaisella perusopetusta antavalla koululla on opetus- ja kasvatustehtävä. (OPH 2014). Perusopetuksen arvopohjaan kuuluu jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen. Lisäksi arvopohja perustuu demokratiaan, ihmisyyteen ja tasa-arvoon. Näiden periaatteiden pohjalta nousee myös kulttuurien moninaisuuden arvostaminen sekä kestävän elämän välttämättömyys. (OPH 2014, 15–16.)

Suomessa erityisopetus voidaan perinteisesti järjestää kahdella eri tavalla. Erityisopetus voi olla joko osa-aikaista tai kokoaikaista. Osa-aikaisen erityisopetuksen piirissä olevat oppilaat saavat erityisopetusta muutaman tunnin viikossa ja muu opetus järjestetään oppilaan omassa luokassa. Kokoaikainen erityisopetus on perinteisesti järjestetty erityiskoulussa tai yleisopetuksen koulussa,

mutta erillisessä erityisluokassa. (Kivirauma, Klemelä & Rinne 2006, 120.) Jako perinteiseen erityisopetukseen ja perusopetukseen on kuitenkin kaventumassa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetusta kehitetään inkluusioperiaatteen mukaisesti ja opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä pidetään huoli (OPH 2014, 15). Inklusion periaatteen toteutumiseksi on määrätty, että erityisluokalla opiskelevalla oppilaalla täytyy nimetä yleisopetuksen puolelta yhteistyöluokka ja suunnitelma siellä opiskelemisesta (OPH 2014, 69). Näin erityisluokilla opiskelevia ei eristetä yleisopetuksesta. Yleisesti tuen järjestämisestä määrätään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014) seuraavaa: tuki annetaan oppilaalle ensisijaisesti omassa opetusryhmässä ja koulussa erilaisin joustavin järjestelyin, ellei oppilaan etu tuen antamiseksi välttämättä edellytä oppilaan siirtämistä toiseen opetusryhmään tai kouluun. (OPH 2014, 62).

Erityisopetuksen tehtävät ovat siirtymässä uuden perusopetuksen opetussuunnitelman myötä yhä enemmän yleisen perusopetuksen ohessa toteutettavaan toimintaan, osaksi yleisopetusta. Erityisopetus on tukimuoto, jota toteutetaan kolmiportaisen tuen kaikilla asteilla, ja jota jokaisen tarvitsevan oppilaan on oikeus saada. Tuen voimakkuus vaihtelee osa-aikaisesta erityisopetuksesta erityisluokalla opiskeluun. (OPH 2014). Seuraavassa kappaleessa esittelemme kolmiportaisen tuen mallin ja siihen liittyvät tukimuodot.

Perusopetuslaissa 642/2010 määriteltiin oppimisen tuki uudella tavalla. Muutoksen taustalla oli muun muassa Opetushallituksen Erityisopetuksen strategia (OKM 2014, 4). Tuesta tuli kolmiportainen ja ajatuksena oli varhaisempi puuttuminen oppilaan koulunkäynnin- ja oppimisen ongelmiin. Oppimisen- ja koulunkäynnin tuki jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen, joista kaikki tulee suunnitella ja toteuttaa oppilaan yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Kolmiportainen tuki asettaa oppilaan yksilöllisyyden sekä opettajan oppilaantuntemuksen keskiöön ja niiden pohjalta oppilaalle muodostetaan yksilöllinen ja dynaaminen oppimiskokonaisuus. (Oja 2012b, 48). Myös moniammatillisen yhteistyön rooli ja yhteydenpito vanhempiin korostuvat kolmiportaisen tuen mallia toteutettaessa. (Eskelä-Haapanen 2014, 34).

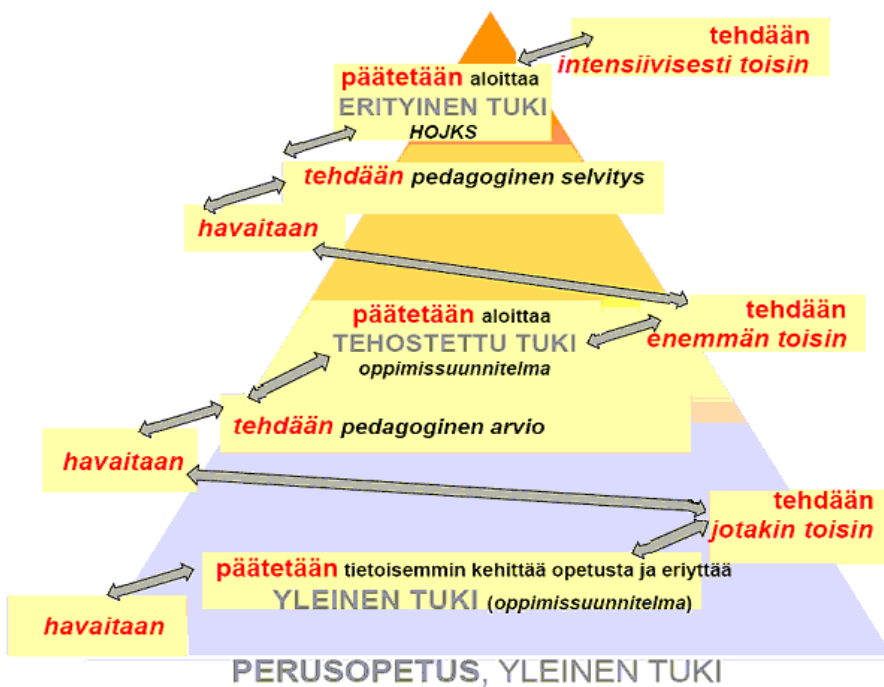
Yleinen tuki tarkoittaa normaalin koulutyön ohessa annettavaa ohjausta ja erilaisten oppijoiden huomioimista. Yleiseen tukeen kuuluu kaikkien oppilaiden tarpeiden havainnointi ja tietoinen opetuksen kehittäminen sekä eriyttäminen. Yleiseen tukeen voi tarvittaessa kuulua myös osa-aikaista erityisopetusta tai tukiovetusta sekä tarvittaessa oppimissuunnitelmaa. (OPH 2014, 64–65). Yleistä tukea on tarkoitus yllä mainittujen keinojen kautta antaa jokaiselle oppilaalle. Tämä yleinen tuki nähdään kolmiportaisen tuen ensimmäisenä portaana.

Tehostettu tuki on kolmiportaisen tuen keskimmäinen porras. Kun yleisen tuen panostus ei ole riittävä, harkitaan oppilaan oppimisen tuen tarvetta uudelleen. Yleisen tuen tukimuodot otetaan

vahvemmin ja pitkäjänteisemmin käyttöön. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013, 17). Oppilaasta laaditaan pedagoginen arvio, jonka tehtävänä on määritellä tehostetun tuen laadut ja määrät. Pedagogisen arvion ja moniammatillisen yhteistyön tuloksena laaditaan oppilaalle oppimissuunnitelma. Oppilaalle järjestettävä tuki kirjataan oppimissuunnitelmaan. (Laki perusopetuksen muuttamisesta 2010.) Tehostetun tuen tarkoitus on ehkäistä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksien syventymistä. (Oja 2012b, 46.)

Jos tehostetun tuen tukitoimet eivät takaa oppilaalle riittävää tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin, voidaan siirtyä erityisen tuen piiriin. Erityinen tuki on vahvin tuen muoto, ja siihen kuuluu perusopetuksen muiden tukimuotojen lisäksi erityisen tuen päätökseen perustuva erityisopetus. (Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013, 17). Ennen erityisen tuen piiriin siirtymistä tehdään tehostetun tuen vaiheesta pedagoginen selvitys, jonka tarkoituksena on tehdä selvitys nykyisestä tilanteesta ja arvioida erityisen tuen tarvetta. Erityisen tuen päätöksen toimeenpanemiseksi on laadittava henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Suunnitelma sisältää selvityksen opetuksen tarpeesta ja muun tuen antamisesta ja suunnitelma on uusittava vähintään kerran vuodessa. (Laki perusopetuksen muuttamisesta 2010.)

Kaikissa tuen vaiheissa korostetaan erityisesti yhteistyötä kodin ja vanhempien kanssa. Lisäksi moniammatillinen yhteistyö on oleellinen osa oppilaan havainnoinnissa, arvioinnissa sekä vaadittavien asiakirjojen laatimisessa. Lakimuutoksen tavoitteena olikin tukitoimien ja moniammatillisen yhteistyön tehostaminen (OKM 2014, 5). Moniammatillinen yhteistyö sekä yhteisopettajuus lisäävät mahdollisuutta tehdä tukitoimista ja eriyttämisestä joustavaa. (Oja 2012b, 54–55). Alla oleva kuvio 2 havainnollistaa kolmiportaisen tuen vaiheita ja etenemistä. Kuviota luetaan alhaalta ylöspäin.



**KUVIO 2.** Kolmiportaisen tuen malli (mukaillen Ahtiainen ym.2012, 26).

Vuoden 2016 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa erityisopettaja esiintyy osana moniammatillista yhteistyötä ja erityisopetuksen antajana. Monialaiset ammattihenkilöt nähdään tärkeänä osana tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa sekä tuen suunnittelussa ja toteutuksessa. Jokaisen opettajan tehtävänä on ohjata tukea tarvitsevaa oppilasta. (OPH 2014, 62). Näin ollen erityisopettajalla on tärkeä rooli oppilaan saaman tuen suunnittelussa ja toteuttamisessa yhdessä oppilaan oman opettajan ja muun ammattihenkilöstön kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määrää erityisopetusta annettavaksi joustavasti samanaikaisopetuksena, pienryhmissä tai yksilöopetuksena. Erityisopetus tulee kaikissa tapauksissa suunnitella ja arvioida opettajien keskinäisessä yhteistyössä yhdessä oppilaan ja huoltajan kanssa. (OPH 2014, 76).

Annettavan tuen tason on todettu vaihtelevan kunnittain. Sekä tarjottavien palveluiden laajuus että laatu vaihtelevat kunnittain. Eroja löytyy oppilashuollon palveluista sekä tuen seurannasta. Prosessi, jolla annettavasta tuesta päätetään, on määritelty tarkasti. Tuen sisältöä ei kuitenkaan määritellä kovin tarkasti ja se mahdollistaa kunnille ja kouluille vaihtelevia käytäntöjä tuen toteuttamisessa. Vaihteleviin käytäntöihin vaikuttaa osaltaan myös joidenkin kuntien vaikeus saada palkattua pätevää henkilöstöä, kuten kuraattoreja sekä psykologeja. (Valtiontalouden

tarkastusvirasto 2013, 54). Tämä käytäntöjen kirjavuus on asettanut kunnat ja niissä asuvat lapset eriarvoiseen asemaan.

Yksi merkittävistä koulun kehittämishankkeista on kansallinen tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta, Kelpo. Kelpo tulee sanoista kehittäminen ja laatu perusopetuksessa (Oja 2012a, 22). Kelpo-hanke käynnistyi Erityisopetuksen strategian (2007) yhteydessä. Sen tarkoituksena oli sekä valtakunnallisen normiuudistuksen eli kolmiportaisen tuen mallin täytäntöönpano, että opetustoiminnan kehittäminen valtakunnallisesti. Kelpo-hankkeeseen osallistuneet kunnat osallistuivat opetussuunnitelman muutosten valmisteluun sekä valtion antaman tuen avulla opetustoimen kehittämiseen. Kehittäminen ja normiuudistusten täytäntöönpano koski nimenomaan kolmiportaisen tuen teemoja. Kelpo-hankkeen periaatteena oli, että hankkeeseen osallistuneet kehittäjät esittelevät ja jakavat ideoitaan ja toimintamallejaan niin, että ne ovat vapaasti kaikkien saatavilla. Kelpo-hankkeen toteutumiseen vaikutti paljon kunkin osallistuneen kunnan erityisopetuksen järjestämisen mallit. Jos kunnissa elettiin vielä vahvasti erityisopetuksen ja yleisopetuksen kahtiajaon aikaa, oli uudistusten toteutuminen vielä kaukana. Kelpo-hankkeessa oli siis kyse organisaation muutosprosessin johtamisesta ja sosiaalisen oppimisen prosessista. (Oja 2012; Oja 2012a).

Kelpo-hankkeen arvioinnista vastasi Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus. Loppuraportin hankkeen toteutumisesta on julkaissut Opetus- ja kulttuuriministeriö. Raportin (Ahtiainen ym. 2012) mukaan Kelpo-hankkeen aikana erityisopetuksen päätösten määrä lisääntyi, mutta kasvun vauhti hidastui aiemmasta. Alueellisia eroja oli havaittavissa. Vähiten erityisopetussiirtoja Kelpo-hankkeen aikana tehtiin Länsi-Suomessa ja eniten Etelä-Suomessa. Näiden päätösten vähenemisen voidaan nähdä muutoksena inklusiivisempaan ajatteluun. (Ahtiainen ym. 2012, 22–23). Kelpo-hankkeen nähtiin tuottaneen yhteistyötä, tiedon jakamista ja asenteiden muuttumista reformin suuntaiseksi. Osallisuus omaan koulutusryhmään tuotti yhteistyötä ja tämä yhteistyö laajeni myös oman ryhmän ulkopuolelle. Tiedonjakaminen tapahtui peda.net sivuston kautta, jossa kuntien saamat neuvot ja kehotukset sekä toimintaideat voitiin jakaa. Tiedonjakaminen synnytti edelleen yhteistyötä ja verkostoitumista. Asenteiden muuttumista positiivisiksi perusteltiin asiakirjojen muuttumisella reformin tavoitteiden suuntaisiksi.

Kelpo-hankkeen aiheuttamaan positiiviseen muutokseen ei voi kuitenkaan suhtautua varauksetta. Opetus- ja kulttuuriministeriön tuottama raportti (2012) käsitteli vain organisaatioiden tasolla tapahtuvaa muutosta, kuten asiakirjojen sisältöjä. Raportti ei siis kerro koulujen, luokkien ja oppilaiden tasolla tapahtuneista muutoksista. (Ahtiainen ym. 2012, 63). Yleisesti Kelpo-hankkeen tuloksia on koulujen ja oppilaiden näkökulmasta on tutkittu vähän. Vammaisoppilaiden lukumäärät esi- ja perusopetuksessa ovat pysyneet samalla tasolla suhteessa oppilasmäärään vuodesta 2008

lähtien (OKM 2014, 24). Lakimuutosten ja Kelpo-hankkeen vaikutukset eivät siis ainakaan vielä näy lisääntyvänä vammaisten oppilaiden mukaan ottamisena kaikille yhteiseen kouluun. Opetus- ja kulttuuriministeriö (2014) on arvioinut selvityksessään kolmiportaisen tuen toimeenpanoa. Osana tätä selvitystä Niilo Mäki Instituutti, ADHD-liitto ry sekä Aivoliitto ry selvittivät kyselyjen ja haastattelujen avulla, mitä vaikutuksia lakimuutoksilla on ollut oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Tutkimuksen kohteena olivat erityisesti lapset, joilla on diagnosoitu sellaisia kehityksellisiä häiriöitä, jotka vaikuttavat oppimiseen ja koulunkäyntiin. Tutkimuksessa haastateltiin rehtoreita, erityisopettajia sekä lasten huoltajia. Rehtorit näkivät lakimuutosten vaikutukset ennen kouluikää diagnosoitujen oppilaiden kohdalla merkityksettömiksi. Joidenkin kouluiässä diagnosoitujen lasten kohdalla lakimuutoksella oli rehtoreiden mukaan tuen saamista hidastava vaikutus. Erityisopettajat kokivat resurssien, kuten osaamisen ja valmiiden toimintamallien puuttumisen vaikeuttavan kaikkeen tuen tarpeeseen vastaamista. Vanhemmat nostivat lakimuutosten keskeisimmiksi huoliksi tiedon vähäisyyden ja yhteydenpidon koulun henkilökunnan kanssa. (OKM 2014, 56–57.)

## *2.5 Tutkimuksen inklusiivinen viitekehys*

Tässä tutkimuksessa käsitämme inklusiota kehittyvänä ilmiönä, joka on sidonnainen kontekstiin (ks. Ainscow & César 2006, 233; Moberg 2003, 427). Suomessa kaikkien lasten käydessä koulua inklusion painopiste on enemmän koulusysteemin tehokkuudessa (Moberg 2003, 427). Kyse on inklusion periaatteiden erilaisista toteuttamisen tavoista, joista esiintyy vaihtelevia, kiivaitakin mielipiteitä (ks. Saloviita 2015). Kysymys on siitä kuinka inklusiota voitaisiin toteuttaa mahdollisimman tehokkaasti ja kaikille oppilaille edullisella tavalla.

Tutkimuksessamme liitämme inklusion lähikouluperiaatteeseen ja oppilaan osallisuuteen. Mielestämme keskeisenä inklusiivisen opetuksen järjestämisen periaatteena on, että oppilaalla on oikeus opiskella lähikoulussa riippumatta siitä, millaista tukea oppilas tarvitsee (ks. Erityisopetuksen strategia 2007). Kaikille avoin koulu on avain myös kaikille avoimeen yhteiskuntaan.

Sen lisäksi, että inklusio liittyy oppilaat, joilla on erityisen tuen tarve kaikille yhteiseen kouluun, se nähdään kansainvälisesti yhä useammin uudistuksena, joka tukee ja toivottaa tervetulleeksi kaikkien oppilaiden erilaisuuden. (Ainscow & Sandill 2010, 846). Myös oppilaiden oma kokemus on otettava huomioon inklusiosta puhuttaessa. Luokka voidaan nähdä inklusiivisena vasta sitten, kun oppilaat itse kokevat sen inklusiiviseksi (Nilholm & Alm 2010, 249). Todelliseen inklusiiviseen luokkaan mahtuu kaikenlaista erilaisuutta ja yksilöllisyyteen kannustetaan. Tämä tarkoittaa myös lahjakkaiden lasten ja lasten, joilla ei ole erityisen tuen tarvetta tunnetta siitä, että he kuuluvat

ryhmään. (Moltzen 2006, 53). Siksi kaikkien koulussa toimivien, myös lasten ja vanhempien, tulisi saada äänensä kuuluviin inklusiivista koulua kehitettäessä. (ks. esim. Niemelä 2015).

### 3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Inklusio on ollut osa kasvatustieteellistä keskustelua aina Salmandin julistuksesta (1994) lähtien. Inklusio on Suomessa yleisesti hyväksytty ajatus, mutta sen käytännön toteutus vaihtelee paljon (ks. esim. Eskelä-Haapanen 2012; Mikola 2011; Niemelä 2015; Seppälä-Pänkäläinen 2009). Opettajien käsitykset inklusiosta vaikuttavat siihen, kuinka teoreettiset ajatukset inklusiosta viedään käytäntöön. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia erityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja erityisopettajien työstä inklusiivisessa koulussa. Olemme kiinnostuneita siitä, miten erityisopettajat näkevät inklusion ja mitä käsityksiä he nostavat esille inklusiosta puhuttaessa. Näemme tärkeäksi tutkia juuri erityisopettajien käsityksiä inklusiosta, koska heidän erityisosaamisensa on inklusion toteuttamisessa oleellisessa osassa. Tämän tutkimuksen pääkysymys onkin:

- Miten erityisopettajat käsitteellistävät inklusiota?

Yleisten inklusiokäsitysten lisäksi olemme kiinnostuneita inklusion näkymisestä erityisopettajien työssä. Siksi pääkysymyksen tarkentavana kysymyksenä esitämme: miten erityisopettajat käsitteellistävät inklusiota omassa työssään?



## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Aloitimme tutkimusprosessimme tammikuussa 2015. Kiinnostus aiheeseen ja yhteistyöhön virisi jo edellisenä syksynä. Aihe tarkentui tammikuuhun mennessä ja aloitimme gradu-seminaarissa teoriaan tutustumisen. Alustavaa teoriaosaa kirjoitimme prosessin edetessä. Koska valitsimme aiheemme tarkasteluun fenomenografisen tutkimusotteen, aloitimme tutkimuksen teon haastateltavien etsimisellä. Haastateltavat löysimme henkilökohtaisten kontaktien kautta ja toteutimme kolmen hengen ryhmähaastattelun helmikuun alussa. Haastateltavat toimivat erityisopettajina samalla eteläsuomalaisella koululla.

Litteroimme haastattelun ja sen jälkeen analysoimme aineiston ja muodostimme käsiteavaruuden fenomenografisen analyysin vaiheiden mukaan. Käytimme runsaasti aikaa analyysin eri vaiheisiin, koska näemme analyysin määrittävän oleellisesti koko tutkimusta. Analyysin edetessä muodostimme runkoa teorialle ja täydensimme sitä. Tutkimuskysymys tarkentui tutkimuksen edetessä lopulliseen muotoonsa. Analyysin jälkeen viimeistelimme teorian valiten analyysin kannalta olennaisimmat käsitteet. Näiden pohjalta kirjoitimme pohdinnan ja johtopäätökset.

Koko tutkimusprosessimme on edennyt melko nopeasti. Tämä on vaatinut intensiivistä paneutumista aineistoon, sen analysointiin ja teoriaan. Yhteistyömme on nopeasta prosessista johtuen ollut tiivistä ja olemme tukeneet toinen toistemme kirjoitustyötä. Tekstiä kirjoitimme sekä yhdessä, että erillään. Toistemme tekstien lukeminen, kommentointi ja muokkaaminen olivat iso osa koko prosessia. Koimme yhteistyön hedelmälliseksi ja avartavaksi.

### 4.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää todellisen elämän kuvaamista. Ilmiö nähdään moninaisena ja sitä pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 160–161.) Tuomi ja Sarajärvi (2009, 108) tarkentavat, että laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on lisätä informaatiota tutkittavasta ilmiöstä luomalla siitä sanallinen, yhtenäinen kuva. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin. Eskola ja Suoranta (1998, 14–24)

pitävät laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkeinä mm. tutkimuksen mukana elävää tutkimussuunnitelmaa, hypoteesittomuutta, harkinnanvaraista otantaa, tutkimuksen tulosten esitystapaa sekä tutkijan asemaa.

Laadullisen tutkimuksen tulokset eivät koskaan ole tutkijoista riippumattomia, vaan kaikki tieto on subjektiivista; tutkijat päättävät tutkimusasetelman oman ymmärryksensä varassa. Aineiston avulla tutkijan on tarkoitus löytää uusi näkökulma, ei todentaa ennestään epäilemäänsä. Näin ollen kaikki tutkimuksessa käytetyt aineiston keräämis- ja analyysimetodit on aina selostettava. (Eskola & Suoranta 1998, 20; Tuomi & Sarajärvi 2009, 19–20.)

Sisällönanalyysi voidaan Tuomen & Sarajärven (2009, 98;108) mukaan jakaa aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Sisällönanalyysin avulla aineistoa voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Tutkimuksessamme käytettävä analyysi on teoriasidonnaista. Tällöin analyysissa on teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät pohjautu suoraan teoriaan; tarkoituksena ei ole teorian testaaminen, vaan uuden tiedon luominen aineistolähtöisesti aiemman tiedon pohjalta.

## 4.2 *Fenomenografia*

Tutkimuksen lähestymistavaksi ja analyysin metodiksi valitsimme fenomenografian, jossa pyritään tutkimaan ihmisten erilaisia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Rissanen (2006) pitää fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtana ajatusta siitä, että ihmisillä on toisistaan poikkeavia käsityksiä tutkittavasta asiasta ja näiden käsitysten eroja voidaan tutkia. Marton ja Pong (2005) tarkentavat fenomenografian keskittyvän erityisesti ihmisten käsitysten laadullisten erojen tutkimiseen. Niikon (2003, 30) mukaan tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ihmisten kokemuksia ja käsityksiä asioista systemaattisesti ja siten kuin tietty ryhmä ihmisiä käsittää ilmiön kohteen sisällön. Systemaattinen kuvaaminen käsityksistä tarkoittaa Martonin ja Pongin (2005) mukaan käsityksistä syntyneitä kuvauskategorioita, joiden välisiä loogisia suhteita tutkitaan käsiteavaruudessa.

Fenomenografisessa tutkimuksessa ei pyritä luomaan yleisiä periaatteita, vaan erilaiset tavat todellisuuden käsitteellistämisestä ovat itsessään arvokkaita tutkimuskohteita (Niikko 2003,25). Huusko & Paloniemi (2006,163) määrittelevät fenomenografisen tutkimuksen kohteeksi erilaiset arkipäivän ilmiöitä koskevat käsitykset, näiden käsitteiden kuvailun sekä lisäksi niiden välisten suhteiden analysoinnin ja ymmärtämisen. Niikko (2003, 48) tarkentaa myös, että yksilön sijaan keskitytään ryhmän käsityksiin tavoista toimia ja tunnistetaan tapoja joilla asiat koetaan ja käsitellään.

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografia sijaitsee ontologisesti realismin ja konstruktivismien välimaastossa; ihmisistä riippumatonta todellisuutta ei voida löytää sellaisenaan, vaan jokainen käsittää sen aina suhteessa maailmaan. Heidän mukaansa fenomenografia perustuu ajatukselle yhdestä yhteisestä todellisuudesta jonka käsittäminen on yksilöllistä. Näin voidaan saada tietoa erilaisista tavoista, joilla tätä todellisuutta ymmärretään ja käsitteellistetään. Asiat ymmärretään aina suhteessa johonkin. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on löytää jaettu ja sosiaalisesti merkittäviä ajattelutapoja; käsityksiä ei tuoteta yksilötason kuvauksista vaan systemaattisesta kuvauksesta tietyn ryhmän käsitysten eroista. Tämän takana on ajatus siitä, että on mahdollista muodostaa oletamus yleisestä käsitysten joukosta tietyssä asiayhteydessä, kuten kulttuurissa, yhteiskunnassa tai yhteisössä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Myös Åkerlind (2008) korostaa, että jokainen tapa kokea asia voidaan nähdä osana isompaa kokonaisuutta; eri tavat käsittää ilmiö tyypillisesti liittyvät rakenteellisesti toisiinsa koska jotkut näkökulmat käsityksissä ovat yhteisiä. Fenomenografiassa analyysissä aineistosta nousevat eri käsitykset eivät siis muodostu itsenäisesti, vaan suhteessa toisiinsa. (Åkerlind 2008, 635.) Vaikka yksittäisen tutkittavan käsitys on tutkimuksen kannalta merkittävä, ei tutkittaviin keskitytä yksittäisinä tapauksina, vaan analyysissä saaduista merkityksistä muodostetaan kokonaisuus (Niikko 2003, 47).

Fenomenografia korostaa käsityksiä tiedon kuvaajina. Käsitykset ovat jatkuvasti muuttuvia ja ihmisten erilaisiin käsityksiin vaikuttavat esimerkiksi ikä, koulutustausta, aiheeseen liittyvät kokemukset ja sukupuoli (Metsämuuronen 2003, 174–175). Fenomenografiassa käsitys saa laajemman merkityksen; käsitys asiasta tarkoittaa myös ymmärtämistä tai näkemystä kyseisestä asiasta. Ihmisten käsitykset muotoutuvat kokemusten kautta; fenomenografiassa tapa kokea voi olla rinnakkainen tavalle käsittää ja ymmärtää tutkittava asia. Näin ollen käsittäminen sisältää merkityksen antamisen, käsityksillä ihminen liittyy itsensä ympäröivään maailmaan. (Niikko 2003, 25–26). Koska käsitys nähdään merkityksenantoprosessina, on käsityksellä mielipidettä syvempi ja laajempi merkitys (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Fenomenografisessa tutkimuksessa hyödynnetään erilaisia kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja kuten haastatteluja, dokumentteja tai havainnointia. Tärkeää aineiston keruussa on kysymyksenasettelun avoimuus, jotta erilaiset käsitykset voivat tulla ilmi (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Analyysin lähestymistapa on aineistolähtöinen, eikä teoria näin ollen saa toimia pohjana luokittelulle. Aineiston tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston kanssa aineiston toimiessa kategorisoinnin pohjana (Huusko & Paloniemi 2006, 165). Analyysin ei siis ole tarkoitus testata olemassa olevaa teoriaa, vaan tarkastella aineistoa yksityiskohtaisesti (Eskelä-Haapanen 2013). Aineistolähtöisen analyysin lopussa kokonaisuudesta muodostetaan malli, jolla kuvataan yksilöiden merkityksenantoja yleisemmällä tasolla (Huusko & Paloniemi 2006, 171).

### 4.3 Aineiston keruu

Keräsimme aineiston eräästä eteläsuomalaisesta alakoulusta. Haastatteluun osallistui kolme erityisopettajaa, jotka työskentelevät samalla koululla. Koulu on suuri ja alueen asukkaiden vaihtuvuus on huomattavissa koulun arjessa. Haastateltavat olivat kaikki naisia ja koulutukseltaan sekä luokanopettajia, että erityisopettajia. Työkokemusta kaikilla on yli 15 vuotta. Käytämme haastateltavista peitenimiä (Kuula 2006, 2015). Tiitu on työskennellyt ainoastaan erityisopettajana, Anu ja Miisa luokanopettajana ja erityisopettajana, Miisa sen lisäksi myös erityisluokanopettajana.

Tutkimushaastattelut voidaan laadullisessa tutkimuksessa jakaa strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Lomakkeiden valmiiden kysymysten ja vastausvaihtoehtojen toisena ääripäänä ovat erilaiset strukturoimattomat haastattelut, joiden rakenne muodostuu haastateltavan ehdoilla. Kysymys-vastaus -muodon sijaan tämän tutkimuksen haastattelu muistuttaa vapaata keskustelua, jonka molemmat osapuolet voivat nostaa keskusteluun puheenaiheita ja kuljettaa keskustelua haluamaansa suuntaan. Haastattelut jaetaan myös haastateltavien lukumäärän mukaan yksilö - ja ryhmähaastatteluihin, jotka taas voidaan erottaa vuorovaikutuksen muodon perusteella ryhmäkeskusteluista. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11–12.) Tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmänä käytimme strukturoimatonta ryhmäkeskustelua.

Ryhmähaastattelun ja ryhmäkeskustelun erottaa toisistaan niiden luonne. Ryhmähaastattelussa painopiste on yksilöhaastatteluissa ryhmätilanteessa; vuorovaikutus painottuu vetäjän ja kunkin osallistujan välille kerrallaan vuorovaikutuskontrollin pysyessä tutkijalla. Ryhmäkeskustelu on järjestetty keskustelutilaisuus, johon haastateltavat kutsutaan keskustelemaan vapaamuotoisesti tietystä aiheesta. Tavoitteena on osallistujien välinen vuorovaikutus jota vetäjä tarvittaessa ohjailee. Ryhmän vetäjän päätehtävä onkin virittää otollinen ilmapiiri, ohjata keskustelua tavoitteiden mukaisesti ja rohkaista osallistujia keskustelemaan keskenään aiheesta osallistumatta itse aktiivisesti keskusteluun. (Valtonen 2005, 223–224.)

Valtosen (2005, 228) mukaan vuorovaikutukselle luodaan tietyt ehdot jo ryhmän koostamiskriteerien kautta. Stewart, Shamdasan ja Rook (2007, 35) korostavat ryhmän kokoonpanon huolellista suunnittelua, jotta kerättävän aineiston hyöty tutkimuksen kannalta voidaan maksimoida. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 62) mukaan haastateltavat on valittu tarkasti esimerkiksi alan asiantuntijoista, tai henkilöistä joiden mielipiteillä ja asenteilla on vaikutusta tutkittavaan ilmiöön ja mahdollisuus saada aikaan muutoksia. Tutkimuksemme ryhmä koostuu saman työyhteisön saman ammattikunnan edustajista, joten haastateltavat olivat toisilleen tuttuja

etukäteen. Näin ollen heillä on yhteinen pohja ja intressi yhdessä keskusteluun, mikä nähdään tärkeänä keskustelun onnistumisen kannalta. (Ks. Valtonen 2005, 229.) Pattonin (2002, 46) mukaan kohderyhmä valitaan sen mukaan, mitä halutaan tietää ja mistä on mahdollista saada luotettavasti tietoa käytettävissä olevan ajan ja muiden resurssien puitteissa.

Tutkimuksemme haastateltavat osallistivat toisiaan keskusteluun, emmekä kokeneet tarpeelliseksi ohjailla keskustelun suuntaa. Keskustelu oli vilkasta eikä hiljaisia hetkiä juurikaan tullut. Käytimme paljon nonverbaalista viestintää, kuten nyökkäilyä ja myötäileviä ääniä, joihin haastateltavat Valtosen (2005) mukaan usein tukeutuvat. Emme esittäneet tarkentavia kysymyksiä haastattelun aikana. Vastasimme yhden haastateltavan kysymyksen, mutta tämä ei osoittautunut analyysin kannalta olennaiseksi. Kaikki osallistujat osallistuivat keskusteluun, vaikka ajoittaista dominointia olikin havaittavissa. (Ks. Valtonen 2005, 224; 232–236.)

Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 61) mukaan ryhmähaastattelua voidaan pitää keskusteluna, jolla on vapaamuotoinen tavoite, mikä tekee siitä sopivan pienoiskulttuurien merkitysrakenteiden tutkimiseen. Ryhmän vuorovaikutus nähdään piirteenä, joka tuottaa erityistä tietoa (Valtonen 2005, 224). Stewartin, Shamdasanin ja Rookin (2007, 163) mukaan juuri keskustelun osallistujien välinen vuorovaikutus tuottaa tietoa, jota ei yksilöhaastatteluissa saada esille. Haastattelu kesti 60 minuuttia ja litteroitu haastattelu oli 17 sivua pitkä. Aineistoa analysoidessa ja merkitysyksikköjä muodostettaessa huomasimme aineistomme riittävän laajuuden. (Ks. luku 4.4.)

#### *4.4 Aineiston analyysi*

Olemme toteuttaneet aineistomme fenomenografisen analyysin Niikon (2003) analyysin vaiheita mukaillen. Analyysi sisältää neljä vaihetta aineistoon tutustumisesta käsiteavaruuteen. Tässä kappaleessa esittelemme Niikon (2003) kuvaileman analyysin vaiheet ja tämän jälkeen esittelemme oman tutkimuksemme kulun.

Fenomenografinen analyysi ei ole luonteeltaan strukturoitu, vaan analyysi on sidottu tutkittavaan aineistoon ja sen antamiin merkityksiin. Analyysi noudattaa kuitenkin pääpiirteiltään kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia piirteitä; analyysi jatkuu koko aineiston keruuaajan, analyysiprosessi toteutetaan systemaattisesti ja analyysia ohjaavat kriteerit aineiston lajittelulle muovautuvat analyysin kuluessa. Aineiston kokonaisuuden ideaa ei kadoteta vaikka se jaetaan merkitysyksiköihin ja tutkimuksen tulokset esitellään abstraktimmalla tasolla teemojen kategorioinnilla. (Niikko 2003, 31–33.)

Ensimmäisessä vaiheessa litteroitu aineisto luetaan huolella läpi. Aineiston kokonaiskuvan hahmotuttua etsitään tekstistä tutkimuksen kannalta olennaisia ilmauksia, analyysiyksiköitä. Analyysiyksiköksi voidaan valita sana, lause, tekstin kappale tai puheenvuoro. Jokaiselle analyysiyksikölle tehdään kuvaus joita kutsutaan merkitysyksiköiksi. Näiden myötä rajat tutkittavien väliltä hylätään; vaikka yksittäisen tutkittavan käsitys on merkittävä, ei tutkittaviin keskitytä yksittäisinä tapauksina. Vaikka merkitysyksiköt erotetaan haastateltavasta, pitää analyysiyksiköstä tulkinta merkitysyksiköksi tehdä suhteessa siihen kontekstiin, josta ilmaisu on peräisin. (Niikko 2003, 33–34; 47.)

Analyysin toisessa vaiheessa lajitellaan ja ryhmitellään merkityksellisiä ilmauksia ryhmiksi tai teemoiksi. Ensimmäisessä vaiheessa saatuja merkitysyksiköitä vertaillaan toisiinsa erilaisuuksien ja samankaltaisuuksien kautta. Näiden lisäksi ryhmitellään myös harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Aineiston ryhmittelyn tulee nousta aineistosta, eikä sitä voida tehdä olemassa olevien teoriaan pohjautuvien kategorioiden mukaan. Näin ollen tutkijan on tiedostettava omat lähtökohtansa ja sulkeistettava omat ennakkokäsityksensä, jotta aineisto pääsee oikeuksiinsa. Analyysi on aineiston lukemisen ja merkityksellisten ilmausten reflektoinnin jatkuva kehä. (Niikko 2003, 34–35.) Myös Huusko ja Paloniemi (2006, 169) korostavat käsitysten laadullista eroa ennemmin kuin niiden määrällistä painottumista; aineiston marginaalisin käsitys voi osoittautua teoreettisesti mielenkiintoisimmaksi.

Toisessa vaiheessa saadut erilaiset merkitysryhmät tai teemat luokitellaan ja nimetään kolmannessa vaiheessa kategorioiksi. Yksittäisten kategorioiden tulisi olla selkeässä suhteessa ilmiöön; jokainen kategoria kertoo jotain erilaista tietystä tavasta kokea ilmiö. Kategorioiden rajat määritellään sisällön mukaan niin, etteivät kategoriat ja niissä olevat merkitysyksiköt mene limittäin toistensa kanssa. Analyysissä saatuja kategorioita voi joutua muokkaamaan useasti, jotta kaikille ilmaisuille saadaan sopiva kategoria. Saaduista kategorioista muodostuu tutkimuksen alatasen kategorioiden joukko. (Niikko 2003, 36.)

Neljännessä vaiheessa alatasen kategorioita yhdistetään edelleen laaja-alaisemmiksi kategorioiksi, joista siten muodostuu ylemmän tason kategorioita. Näistä kuvauskategorioista muodostuu ylätasen kategorijoukko. Tässä vaiheessa voidaan käyttää tukena myös tutkimuksen teoreettisia lähtökohtia. Kuvauskategorioista voidaan rakentaa kuvauskategoriasysteemi tai käsiteavaruus, joka hahmottuu lopullisen analyysin seurauksena. Kuvauskategoriat voidaan järjestää horisontaalisesti, vertikaalisesti tai hierarkisesti riippuen kategorioiden suhteesta toisiinsa. Horisontaalisessa kuvauskategoriasysteemissä luokat ovat samanarvoisia ja tasavertaisia niin tärkeyden kuin tason suhteen; erot luokkien välillä ovat niiden sisällöissä. (Niikko 2003, 37–38.) Seuraavassa kappaleessa kerromme kuinka sovelsimme nämä vaiheet omaan tutkimukseemme.

Aloitimme tutkimuksemme analyysin aineiston litteroinnilla. Merkitsimme tässä vaiheessa haastateltavat numeroilla. Luimme aineiston useaan kertaan läpi, jolloin sieltä nousi esiin tutkimuskysymykseemme liittyviä teemoja. Teemoista poimimme olennaiset ilmaisut analyysiyksiköiksi. Koska aineisto oli haastattelu, analyysiyksiköiden pituus vaihteli yhdestä sanasta useampaan lauseeseen, jotta haastateltavan ajatus saatiin esille. Jokaiselle analyysiyksikölle muodostimme merkitysyksikön kirjoittamalla analyysiyksikön selkokielelle. Merkitysyksiköitä muodostimme yhteensä 148. Alla olevassa taulukossa 2 näkyy esimerkki merkitysyksiköiden muodostumisesta.

**TAULUKKO 2.** Analyysiyksiköistä merkitysyksiköiksi.

ANALYYSIYKSIKKÖ	MERKITYSYKSIKKÖ
”kyllä kyllä ja inklusio on nimenomaan mun mielestä tuonut sen tarve tarpeen olla vanhempiin aktiivisesti yhteydessä se on luonut kyllä sen.”	Inklusioon lisännyt tarvetta olla aktiivisesti yhteydessä vanhempiin.
”pakottaa heidät yhteistyöhön tää inklusio”	Inklusio pakottaa opettajat yhteistyöhön
”tämmönen niinku tavallaan oppialiden tukiverkkojen tukihenkilöiden erityisopettajat ohjaajat kuraattori psykologit niitä on niinku ne on lisääntynyt tässä viimesen kymmenen vuoden aikana ihan valtavasti joka on myös pakottanu avaamaan luokkien ovet”	Eri yhteistyötahojen lisääntyminen on lisännyt opetuksen avoimuutta

Analyysin toisessa vaiheessa lähdimme yhdistämään samankaltaisia merkitysyksiköjä. Tulostimme merkitysyksiköt paperille, jotta niiden siirtely irtonaisina liuskoina oli helppoa. Ryhmittely toteutettiin pääasiassa ryhmien sisältöjen samankaltaisuuksien kautta. Joidenkin merkitysyksiköiden sijoittaminen oli haastavaa ja siirtymiä ryhmien välillä tapahtui paljon.

Ensimmäisestä luokittelusta muodostui yli 30 erilaista ryhmää. Palasimme myös usein uudelleen litteroidun aineiston ääreen varmistaaksemme merkitysyksiköiden asiayhteyksien pysymisen oikeana ja pyrimme välttämään omien ennakkokäsitystemme vaikutusta ryhmien muodostumiseen. Merkitysyksiköiden määrä vaihteli suuresti eri ryhmien välillä. Keskityimme kuitenkin merkitysyksiköiden sisältöön emmekä samankaltaisten yksiköiden määrään. Alla olevassa taulukossa 3 havainnollistamme kahden eri ryhmän muodostumista merkitysyksiköistä.

**TAULUKKO 3.** Merkitysyksikköjen ryhmittely

<p>”Inklusion lisännyt tarvetta olla aktiivisesti yhteydessä vanhempiin.”</p> <p>”Erityisopettajan yhteydenpito vanhempiin on lisääntynyt.”</p> <p>”Työnkuvan muutos velvoittaa yhteydenpitoon.”</p>	<p>”Inklusio pakottaa opettajat yhteistyöhön.”</p> <p>”Tiimisuunnittelu ja tiimijat osana yhteistyötä.”</p> <p>”Nykyajan koulussa yhteistyö on pakollista.”</p>
--	---

Kolmannessa vaiheessa yhdistimme ryhmiteltyjä merkitysyksiköitä alakategorioiksi. Etsimme samankaltaisuuksia ja yritimme välttää ryhmien päällekkäisyyttä. Alakategorioiden muotoutuessa oli nähtävissä selkeitä teemoja joita muodostui jokaisen kategorian ympärille. Teemojen selkeytyessä muutimme vielä joidenkin merkitysyksiköiden paikkaa. Siirtyessämme neljänteen vaiheeseen huomasimme alakategorioita olevan edelleen liikaa joten jatkoimme alakategorioiden ryhmittelyllä. Yhdistimme samankaltaisia alakategorioita uusiksi kategorioiksi. Alla on esimerkki viimeisistä alakategorioista.



**TAULUKKO 4.** Alakategorioiden muodostuminen.

Ryhmitellyt merkitysyksiköt	Alakategoria
<p>”Inklusion lisännyt tarvetta olla aktiivisesti yhteydessä vanhempiin.”</p> <p>”Erityisopettajan yhteydenpito vanhempiin on lisääntynyt.”</p> <p>”Työnkuvan muutos velvoittaa yhteydenpitoon.”</p>	Yhteistyö vanhempien kanssa
<p>”Inklusio pakottaa opettajat yhteistyöhön.”</p> <p>”Tiimisuunnittelu ja tiimijat osana yhteistyötä.”</p> <p>”Nykyajan koulussa yhteistyö on pakollista.”</p>	Yhteistyö opettajien välillä

Neljännessä vaiheessa luokitellessamme alakategorioita hahmotimme asiaa käsitekartan avulla. Tällä tavoin päädyimme valitsemaan kolme teemaa joista muodostimme tutkimuksemme yläkategoriat. Yläkategorioista muodostui näin horisontaalinen käsiteavaruus. Kaikki kolme kategoriaa ovat yhtä merkityksellisiä ja jokainen tuo uuden näkökulman tutkimusongelmaan. Johtavaksi teemaksi ja hierarkisesti kaikkia kolmea yläkategoriaa kuvaavaksi ajatukseksi nousi käsitys inklusion myötä muuttuvasta erityisopettajan työnkuvasta. Alla on kuvio 3 ala- ja yläkategorioista ja niiden välisistä suhteista, sekä niitä yhdistävästä teemasta.



**KUVIO 3.** Analyysissa muodostunut käsiteavaruus.

Esittelemme aineiston analyysin ja tulokset näiden kolmen yläkategorian mukaan seuraavassa kappaleessa. Pohdinnassa syvennämme vielä erityisopettajan muuttuvan työnkuvan aihealuetta.

# 5 INKLUSIIVINEN KOULU JA OPETTAJA

Haastatteluaineistomme analyysin tuloksena (ks. luku 4.4) syntyi kolme pääluokkaa, jotka käsittelevät erityisopettajien käsityksiä inklusiosta. Nämä kolme pääluokkaa ovat *opettaja inklusiivisessa koulussa*, *moniammatillinen yhteistyö* ja *lähikoulu työympäristönä*. Seuraavissa alaluvuissa esittelemme nämä kolme pääluokkaa sekä alaluokat, joista pääluokat muodostuivat. Pyrimme sitomaan muodostuneet luokat yllä olevaan teoriaan, sekä liittämään analyysin edetessä havaittua uutta tarpeellista teoriaa osaksi analyysia.

## 5.1 Opettaja inklusiivisessa koulussa

Tässä kappaleessa käsittelemme analyysin yläkategoriaa *Opettaja inklusiivisessa koulussa*. Kappaleessa käsitellään inklusiivisen koulun opettajalle tärkeitä ominaisuuksia, sekä työhön vaikuttavia ulkopuolisia tekijöitä kuten lisääntynyttä työmäärää sekä taloudellisten resurssien vaikutusta työhön. Erityisopettajat kokevat inklusion muuttaneen heidän työtään haastavammaksi. Haasteita tuovat työssäjaksaminen, työnkuvan muutos, taloudelliset resurssit ja lisääntynyt työmäärä.

### 5.1.1 Opettajan ominaisuuksia

Moniammatilliseen yhteistyöhön sitoutumisen lisäksi inklusiivisen koulun opettajalla tulisi haastatteluaineiston perusteella olla hyvä asenne sekä into uuden oppimiseen ja kouluttautumiseen. Pinolan (2008,40) mukaan juuri myönteinen asenne on yksi tärkeä edellytys inklusiiviselle koululle. Tjernbergin ja Mattsonin (2014, 251, 253) mukaan inklusiivista koulukulttuuria tukeva opettaja reflektoi omaa opettamistaan ja on valmis muokkaamaan sitä suhteessa oppilaisiin, opetettavaan aiheeseen ja sen hetkiseen kontekstiin sekä luottaa jokaisen oppilaan kykyihin. Haastateltavat korostavatkin oman työyhteisönsä myönteistä suhtautumista inklusioon.

*”Mut tavallaan kyllähän meillä siis kyllähän tämä työyhteisö jos joku ni on niin myönteinen inklusion suhteen.” - Anu*

Jotta myönteinen asenne inklusiota kohtaan on mahdollista, on niin erityis- kuin luokanopettajillakin oltava yhteinen näkemys lasten kuulumisesta lähikouluun. Jahnukaisen (2015, 69) tutkimuksessa kuitenkin huomattiin, että huolimatta positiivisesta suhtautumisesta inklusioon, käytännön toteutus saattoi monesti pohjautua integraatioon. Kriittinen asenne inklusioon kohdistuukin lähinnä käytännön toteutukseen, ei niinkään inklusion ajatukseen (Moberg 2003, 427). Myös opettajien asenteita tutkineiden Savolaisen, Engelbrechtin, Nelin ja Malisen (2012, 65) mukaan suomalaiset opettajat suhtautuvat positiivisesti erityistä opetusta tarvitseviin lapsiin, mutta kriittisesti heidän opettamiseensa tavallisissa kouluissa. Mobergin (2003, 420–421) mukaan suomalaiset erityisopettajat suhtautuivat inklusioon luokanopettajia positiivisemmin.

*”Asenne on se varmasti se suurin asia mikä ratkaisee niinku tän päivän koulussa ja halu ottaa niinku tavallaan uusia haasteita vastaan ja halu oppia uusia se vaatii niinku opettajalta koko ajan oppimista ja se että jokainen tavallinenkin lapsi on erilainen.” - Miisa*

Työnkuvan nopea muuttuminen (ks. luku 5.4) vaatii opettajilta valmiutta kehittymiseen. Työnkuvan muuttuessa kuntouttavasta erityisopetuksesta pienryhmäopetukseen luokanopettajan koulutuksen puuttuminen voidaan nähdä haasteellisena. Booth ja Ainscow (2005, 74) näkevät henkilöstön täydennyskoulutuksen lisäävän työntekijöiden valmiuksia ja kykyä vastata oppilaiden moninaisuuteen. Elinikäisestä oppimisesta ja täydennyskoulutuksesta on tullut välttämätön keino pelastaa työntekijät, kun olemassa olevat koulutukset eivät enää vastaa nykyisiä työelämän vaatimuksia. Täydennyskoulutus on yleisesti hyväksytty tasa-arvoistavana mahdollisuutena oman osaamisensa päivittämiseen. (Reinikainen 2012, 96; ks. luku 2.3.4.) Inklusiivisessa koulussa pärjääminen vaatii siis opettajalta halua ottaa vastaan työssä haasteita sekä halua oppia uutta. Haastateltavat kokevat koulussaan olevien opettajien olevan valmiita kouluttautumaan ja käymään pedagogista keskustelua koulun asioista.

*”Työtä ei saa pelätä ja pitää pystyä yhteistyöhön ja vaikeistakin asioista pitää pystyä puhumaan ja jotenkin että oppilas edellä mennään kaikissa asioissa.” - Tiitu*

Mikola (2011, 265) toteaa väitöskirjassaan koulun rakenteiden muuttuvan hitaasti ja inklusiivisten ratkaisujen lähtevän lähinnä yksittäisten opettajien innostuksesta eivätkä virallisesta kehittämistoiminnasta. Willman (2012, 174) näkee muutoksen vaativan yksilöiden motivaatiota ja yhteisön muutostahtoa, johon vaaditaan yhteisön oivallus muutoksen tarpeellisuudesta. Inklusiivinen

kasvatus ei kuitenkaan saisi olla vain muutaman opettajan vastuulla, vaan koko kouluyhteisön yhteinen tavoite (Donelly & Watkins 2011, 350). Myös Opertti ja Brady (2011, 464) korostavat muutoksen lähtemistä opettajista itsestään jotta vaikutukset voivat heijastua koko peruskouluun. Lisäämällä opettajien luottamusta omiin kykyihinsä opettaa erilaisia oppijoita on tärkeä edellytys inklusiivisen koulun toteutumiselle (emt. 464).

*”- - mutta että se kannattaa tiedostaa että kuinka paljon on sitten valmis tekemään omien asenteiden ja niitten kanssa töitä ja töitähän se kuitenkin vaatii ihan eri tavalla- - ” - Miisa*

Inklusio voi ajatuksena olla ristiriidassa monen koulun opetuskäytäntöjen kanssa ja siksi muutoksen tuominen kouluihin voi olla hidasta ja vaatia paljon yhteistyötä sekä edellä mainittua opettajalähtöistä kehittämistä (McIntyre 2009, 607).

*”Täällä on opettajat jotka ovat täällä olleet pitkään tää on ollut koulu jossa opettajien vaihtuvuus ei ole ollut kauhean suuri niin täällä on tavallaan pikku hiljaa opittu elämään niinku tätä inklusiota.” - Miisa*

Mobergin mukaan (2003, 425–426), opettajien suhtautumisessa inklusioon vaikuttivat heidän kokemuksensa käytännöstä. Koska opettajilla on suuri rooli inklusion kehittämisessä, on tärkeää, että opettajilla on mahdollisuus saada positiivisia kokemuksia inklusiosta alusta saakka. Asenteet liittyvät olennaisesti käytettävissä oleviin resursseihin. Tarjoamalla opettajille enemmän tukea ja resursseja inklusion toteuttamiseen voidaan heidän asenteitaan inklusiota kohtaan muovata positiivisemmiksi (Avramidis & Norwich 2002, 142). Seppälä-Pänkäläisen (2009) mukaan kokemuksellinen tieto auttaa opettajia omassa oppimisprosessissaan. Lisäksi kokemus auttaa oman orientaation muuttumisessa. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 133.)

### 5.1.2 Opettajan kohtaamat haasteet

Haastetta erityisopettajan työhön tuo säästötoimenpiteiden vaikutus inklusioon. Vaikka inklusio nähtäisiin positiivisena asiana, vaikeuttaa resurssien väheneminen erityisopettajien näkökulmasta inklusion tarkoituksenmukaista toteutumista. Niemelän (2015) mukaan opetusalan ammattilaiset kokevat resurssien puuttumisen suurimpana inklusiota latistavana tekijänä.

*”Resursseistahan se on ihan hirmu paljon kiinni miten inkluusio onnistuu et kyl se tietysti pitää olla.” - Anu*

Aineistosta nousee selvä käsitys resurssien ja inklusion liittymisestä toisiinsa. Erityiskoulujen poistuessa koulun resurssit siirtyivät oppilaiden mukana lähikouluihin, mutta säästötoimenpiteiden myötä näitä resursseja on alettu vähentää. Näin ollen sivistystoimen säästöt nähdään koskevan pääasiassa erityistä tukea tarvitsevia lapsia. Jos tukea yleisopetuksen luokassa ei ole riittävästi, opetusjärjestelyt eivät ole inklusiivisia (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 111).

*”Jos sitä lähdetään inklusiota ehdottamaan niin että se on säästötoimenpide niin silloinhan se lähtee väärästä suunnasta. Että hyvä sitä on purkaa erityiskoulut mutta ne resurssit niin ne ei siirry.” - Anu*

Inklusion näkemiseen positiivisena asiana liittyy vahvasti siis se, onko inklusiolla ajateltu erityistä tukea tarvitsevan lapsen parasta vai mahdollisuutta säästöihin esimerkiksi henkilökunnan määrässä. Lakkalan (2008, 222) mukaan inklusiiviseen koulukulttuuriin tarkoitetut puitteet vaativat enemmän resursseja kuin perinteinen koulu. Resurssien ollessa puutteelliset, yksin työtä tekevä opettaja helposti luokittelee lapsia normaaleihin ja erityisopetukseen kuuluviin, jolloin oppilaiden määrää luokassa saa vähennettyä. Saloviita (2012, 21–22) kumoaa argumentit integraatiosta säästötoimena sillä, että opettaja voi aina väittää tukea liian vähäiseksi riippumatta sen määrästä. Kuitenkin Saloviidan mukaan inklusio tuo säästöjä kun ei tarvitse ylläpitää erillisiä järjestelmiä ja niille koulurakennuksia, hallintoa tai koulukyytejä. Haastateltavat nostavat säästöt resursseissa inklusion tuomaksi eduksi juuri siinä, ettei kaikkia kouluaineita tarvitse opettaa erikseen erityistä tukea tarvitseville lapsille pienryhmissä.

*”Että kyllä se niinku mä taas toisaalta kyllä allekirjotan sen että se on aikamoista resurssien tuhlausta pitää aina erityisliikunta erityiskuvaamataito erityiskäsityötä.” - Miisa*

Annetun tuen priorisoinnin koetaan olevan entistä suuremmassa merkityksessä resurssien vähetessä. Tämä näkemys eroaa Pinolan (2008, 46) tuloksista, joissa erityisoppilaan koettiin tuovan mukanaan lisää resursseja, jotka tukivat kaikkien luokan oppilaiden opiskelua.

*”Priorisointi on ehkä tällä hetkellä se vaikein juttu ja joka sitten niinku varmasti resurssien vähetessä rupee olemaan entistä enemmän se ykkösasia.” - Miisa*

Rajakaltion (2014, 47) mukaan uudistukset edellyttävät ajallisia, koulutuksellisia, taloudellisia ja konsultatiivisia lisäresursseja, jottei uudistusten vaatimuksia koettaisi liian suuriksi omiin voimavaroihin nähden. Mikola (2011, 266) kaipaa koulutyöhön aineellisten resurssien rinnalle myös henkisiä voimavaroja. Tällaisia hyödyntämättömiä resursseja voivat olla monet jokapäiväiset asiat kuten läsnäolo ja toisten opettajien työn tukeminen sekä lisääntyvä yhteistyö.

Inklusion myötä lisääntynyt työn määrä on tuonut erityisopettajille huolen työssäjaksamisesta. Työmäärän lisääntymisen tasapainottaminen työajalle kohtuullisessa viikkotuntimäärässä pysyen koetaan haastavana.

*”Tässä tulee ihan niinkun tällanen uuski juttu että ptää niiku omasta työ, työnohjauksestakin, omasta jaksamisestakin pitää huoli. Niiku tuntuu että on niiiin päivän jälkeen on niin kuormittunut niin ku nytkin - - ni musta tuntuu nii ku mulle ei niiku pysy pää kasassa, ei muista!” - Tiitu*

Aineistosta nousi myös se, että työvuosien kuluessa haastateltavat ovat oppineet pitämään työn ja vapaa-ajan erottamista tärkeänä. Työt tehdään työpaikalla, eikä niitä pääsääntöisesti viedä kotiin.

*”Ja kyllä kuitenkin se että yrittää pitää että työ ja vapaa-aika on eri että sen tässä vuosien saatossa on oppinu että kauheesti töitä ei kotiin enään kanneta... Että työpaikalla ollaan niin kauan että ne työt on suurin piirtein tehty ja et se on ihan poikkeustapauksessa että töitä kotiin otetaan. Että ehkä se oli se ensimmäisten työvuosien kompastuskivi että ku ne työt ei tavallaan jääny työpaikalle niin niin sitten se väsymys oli kovin suuri.” - Miisa*

Haastattelijat kokivat työssään riittämättömyyden tunnetta työmäärän lisääntyessä. OAJ:n teettämän työolobarometrin mukaan (2014) opettajat ovat sitoutuneita työhönsä, mutta työaika ei riitä tehtävien suorittamiseen. Yli puolet opettajista kokee että heillä on erittäin tai melko usein liikaa töitä, ja vain kolmannes kokee voivansa vaikuttaa itse työmääräänsä. Tämä johtaa kiireen kokemiseen,

väsymykseen ja työstressiin. (Opettajien ammattijärjestö 2014.) Tärkeänä aineistossa pidettiin sitä, ettei syyllistä itseään oman työssäjaksamisen kannalta tehtyjen valintojen vuoksi.

*”Kokoajan on se riittämättömyyden tunne se tulee että kaikkia ei saa tehtyä. Kaikkia ei saa tehtyä niin hyvin ku haluais. - - Mutta ei saa syyllistyä jos parhaansa tekee ja tietää että tietyn määrän tunteja on tehny ja homma on tehty nii parhaalla mahdollisella tavalla.” – Anu*

Haastavan työn vastapainoksi inklusiivisen kasvatuksen nähtiin myös tuovan onnistumisen kokemuksia sekä positiivisia tuloksia jotka auttavat jaksamaan omassa työssä.

*”Se antaa myös onnistumisen kokemuksia ja ja se ei oo pelkästään sitä että se on vaan työtä ja tuskaa, vaan se on myös ihanaa ja onnistumista.” - Tiitu*

Inklusiivisen kasvatuksen nähtiin tuovan näkyviä tuloksia nopeammin kuin kuntouttavan erityisopetuksen. Tulosten lisäksi vanhempien tyytyväisyys lapsen pärjäämisestä lähikoulussa tukitoimien avulla nähdään palkitsevana asiana.

Aineiston analyysistä nousee selkeä yhteinen käsitys siitä, että inklusiiviseen kasvatukseen pyrkiminen on lisännyt erityisopettajien työmäärää; yhteistyötä, palavereita, paperitöitä sekä opetustyön ulkopuolista työtä. Kuten Rajakaltion (2014, 36) tutkimuksessa, haastateltavat kokevat, ettei lisääntynyt työmäärä näy työn arvostuksessa tai palkkauksessa. Kolmiportaisen tuen malli on lisännyt paperitöiden määrää sekä palavereja. Luukkanen (2002) mainitsee yhteisöllisen opettajakulttuurin vaativan usein opettajilta aktiivisen yrittämisen ja sitoutumisen lisäksi myös virallisen työajan ylittämistä.

*”Tietysti se on lisännyt niin erityisopettajan kuin luokanopettajan työmäärää kyllä ihan valtavasti ja varsinkin sitten tää uus lakimuutos kolmiportaisesta tuesta ja ne on sit lisännyt tosi paljon sitä paperityön määrää ja palavereitten määrää joka niinku sitten taas ei oo mitenkään laskettu.” - Miisa*

Haastateltavat näkevät ongelmaksi sen, ettei työssä lisääntyneitä palavereita saada järjestettyä työajalla ja tämä tuo opettajille töitä joista ei makseta palkkaa.



*”Velvotetaan osallistumaan mutta se ei ole korvattavaa ihan samaten ku monetkohan kuudettoista paperit ekaluokkalaisilla nyt niin kyllä mää melkein kaiken palavereissa istun mutta se on täysin semmosta aikaa mistä ei korvata.” –*

*Anu*

Palavereissa ja paperitöiden parissa vietetyn ajan koetaan olevan pois oppilailta. Myös Rajakaltion (2014, 34) mukaan opettajat pelkäävät voimavarojen kuluvan opetustyön sijasta muuhun työhön. Myös Heikkinen ja Saari (2012, 152) toteavat, ettei opettajan energian ei tulisi mennä asiakirjoista huolehtimiseen, eikä porrastetusta tuesta tulisi olla taakka. Suuri osa opetuksen ulkopuolisesta työajasta menee paperitöiden lisäksi yhteydenpitoon eri tahojen välillä.

*”Me ruvetaan testaamaan teknisiä vempaimia kuulokeskuksen ohjauksessa kuinka me saadaan induktiosilmukka toimimaan. Niin eihän nää ole opettajan peruskauraa mitä koulutuksessa on millään tavalla tullut että kyl nää erilaiset lapset tuo myös sen semmoisen että muistat aina sen fm-laitteen laittaa ja aina...”*

*– Anu*

*” ...Ottaa ainakin pois ettei se kuule kaikkea opehuoneen keskusteluja korvaansa”*

*– Miisa*

Yhteistyötä tehdään yhä enemmän niin vanhempien kuin muiden tuen tahojen kanssa. Tästä lisääntyneestä yhteistyöstä kerrotaan lisää luvussa Yhteistyö. Inklusiivinen kasvatus on tuonut mukanaan koululle myös työtä, jota ei koeta kuuluvaksi opetustyöhön ja joihin opettajankoulutus ei ole opettajia kouluttanut.

*”Ja sitten kaikki oppilaskunnat me saadaan jatkuvasti sellasia lahjoja ni ku kivakoulua ja oppilaskuntaa ja se tekee hommaa ja tämmöstä se mitä niiku tähän päälle.” - Tiitu*

Myös oppituntien ulkopuolella tapahtuva koulutyö kuten oppilaskunta ja KiVa -Koulu koetaan oman työn näkökulmasta ylimääräiseksi työksi. Tällaisiin asioihin kuluva aika on pois opetustyöstä ja luokassa muusta työskentelystä.

## 5.2 Yhteistyö

Tässä kappaleessa käsittelemme analyysimme toista pääluokkaa erityisopettajien käsityksiä *yhteistyöstä* eri tahojen kanssa. Haastatteluaineistosta nousi vahvasti esille käsitys siitä, että inklusio on lisännyt yhteistyön vaatimusta (ks. esim. Eskelä-Haapanen 2014). Olemme jakaneet haastatteluaineistosta esiin nousseet yhteistyötahot *koulun sisäisiin* ja *koulun ulkopuolisiin yhteistyötahoihin*. Koulun sisäisiin yhteistyötahoihin luokittelimme kaikki koulun henkilökuntaan kuuluvat ammattiryhmät, joista haastatteluissa esille nousi erityisopettaja, luokanopettaja, rehtori ja koulunkäynnin ohjaaja. Koulun ulkopuolisiin yhteistyötahoihin lukeutuvat vanhemmat ja muut oppilaan koulunkäyntiin olennaisesti liittyvät koulun ulkopuoliset tahot. Käsittelemme alla ensin koulun sisäistä yhteistyötä, toisin sanoen moniammatillista yhteistyötä, ja sen jälkeen muita yhteistyötahoja.

### 5.2.1 Yhteistyö koulun sisällä

Haastatteluaineistosta nousi selvästi esille erityisopettajien käsitys kaikenlaisen yhteistyön vaatimuksen lisääntymisestä inklusion myötä (ks. luku 2.3.2). Erityisopetuksen strategia edellyttää opettajilta yhteistoimintaa ja moniammatillista yhteistyötä (Ahtiainen ym. 2012, 24; Erityisopetuksen strategia 2007). Niemelän (2015) mukaan sekä vanhemmat, opettajat, että lapset kokivat tärkeimmäksi inklusiota tukeviksi tekijöiksi yhteistyön, tuen ja kannustamisen. Anu puhuu yhteistyöstä nykyajan koulussa seuraavasti:

*”Sano joskus aikanaan tosi hyvin meidän rehtori siitä että että nykyajan koulussa ei voi enää valita teenkö yhteistyötä vai en, että se on se on vaatimus niin se että yhteistyötä on luokanopettaja erityisopettaja kaikki nää psykologi vanhemmat terapeutit.” – Anu*

Erityisopettajan yhteistyön piiriin koulun sisällä kuuluvat rehtori, luokanopettaja, koulunkäynnin ohjaaja sekä koulupsykologi. Yhteistyön muodoiksi haastatteluaineistosta nousivat samanaikaisopetus, tiimisuunnittelu, palaverit ja sähköinen viestintä. Tiitu puhuu sähköisen viestinnän ja tapaamisten avulla tehtävästä yhteistyöstä seuraavasti:

”Yhteistyö et ei voi olla vaan se et nää on minun oppilaita minä hoidan nämä ja näin vaan pakottaa heidät yhteistyöhön tää inklusio meidän täytyy tavata viikottain täytyy laittaa vilma-viestiä et meidän täytyy miettiä yhdessä...” – Tiitu

”...on tiimisuunnittelua ja tiimiaikoja on” – Miisa

Yhdessä miettimisestä puhuu myös Rajakaltio (2014). Hänen mukaansa yhteisen vuorovaikutuksen ja keskustelun kautta on mahdollista muodostua opetusta muuntavia kokeiluja ja siten uusia toimintatapoja. Yhteistyö mahdollistaa myös reflektiivisen pohdinnan kehitysprosessin eri vaiheissa. (Rajakaltio 2014, 49.)

*”Mutta se tarkoittaa sitä että täällä on opettajia jotka on valmiita koulutautumaan ottamaan tietoa vastaan heillä on paljon semmosta pedagogista keskustelua mitä ei välttämättä kaikissa opettajanhuoneissa ole.” – Miisa*

Pedagogisen keskustelun käyminen auttaa opettajia linkittämään teoreettisen tietonsa käytäntöön. Keskustelemalla lisätään tietoisuutta sekä harjoitellaan oman toiminnan reflektointia. (Tjernberg & Mattson 2014, 253.)

Samanaikaisopetus on yksi osa yhteistyöstä koulun sisällä (ks. esim. Eskelä-Haapanen 2012). Dahlgrèn ja Partanen (2012, 233–234.) rinnastavat yhteisopettajuuden ja samanaikaisopettajuuden yhdeksi tavaksi toteuttaa perusopetuslain henkeä ja mahdollistaa jokaisella oppilaalle joustava ja riittävä tuki ikäryhmänsä kanssa samassa yhteisössä. Aineistosta nousi esille samanaikaisopetuksen mukanaolo tutkittavassa koulussa.

*”Me tehdään naamamme tutuiks tuolla kun me ollaan samanaikaisopetuksessa ja käydään paljon luokissa ja muuta... Se ei ookaan sitä koppiopetusta.” – Anu*

Opettajien kannalta samanaikaisopettajuudella on paljon etuja (Eskelä-Haapanen 2013). Dahlgrèn ja Partanen (2012) mainitsevat eduiksi vastuun jakaantumisen ja sen myötä voimavarojen lisääntymisen, erityisopettajan ja luokanopettajan ammatillisen osaamisen jakamisen sekä arvioinnin tarkentumisen. Nämä opettajalle koituvat edut ovat pohjimmiltaan myös oppilaan etuja. (Dahlgrèn & Partanen 2012, 237–238.)

Luukkainen (2002, 104) puhuu opettajakulttuurin jakamisesta yksilö- ja yhteisökeskeiseen opettajakulttuuriin. Yksilökeskeisessä kulttuurissa opettaja tekee omat työnsä itsenäisesti ja ulkopuolisen vierailu luokassa voidaan nähdä arvostelemisena tai opettajan asioihin puuttumisena. Yhteisökeskeisessä kulttuurissa yhteistyö on puolestaan laaja-alaista ja se ylittää ammattikuntarajoja. (Luukkainen 2002, 104.) Haastateltavat puhuivat omasta opettajakulttuurin muutoksestaan ja avautumisesta. Miisan sanoin:

*”Nyt meillä on ehkä enemmän että ovet on auki ja on totuttu siihen että kuljetaan luokasta toiseen kukaan ei hämäänny siitä jos kesken tunnin joku tulee luokkaan ja kysyy ja toimittaa jotain asiaa... Oppilaiden tukiverkkojen tukihenkilöt, erityisopettajat, ohjaajat, kuraattori ja psykologit niitä on niinku ne on lisääntynyt tässä viimesen kymmenen vuoden aikana ihan valtavasti joka on myös pakottanu avaamaan luokkien ovet.” – Miisa*

Myös Liusvaara (2012, 189–191) puhuu opetuskulttuurin muutoksesta. Hänen mukaansa osallisuus ja yhteisöllisyys korostuvat organisaation piirteinä nykyisten työelämän vaatimusten johdosta (Liusvaara 2012, 190). Opetuksen yhteisöllisyys ja avoimuus ovat siis sekä inklusiivisen koulun, että nykyisen työelämän vaatimuksia.

Yhteistyön osana haastateltavat näkivät tiedon jakamisen. He näkivät inklusion lisäävän tarvetta tiedon jakamiseen eri ammattikuntien välillä. Erityisopettajien täytyy jakaa omaa tietämystään erityisestä luokanopettajille ja luokanopettajien puolestaan aineenhallintaan liittyvää tietoa erityisopettajille. Myös Rajakaltio (2014) puhuu tiedon etsimisestä yhteisön sisältä. Hänen mukaansa jaetun asiantuntijuuden avulla voidaan löytää ja jakaa tietämystä työyhteisön sisällä. (Rajakaltio 2014, 50.)

*”Että tavallaan kuitenkin että mitä minä ajattelen itsestäni että mä olen jotenkin siitä erityisopetuksesta jakamassa tosi paljon muille, opettelen myös sitä tietotaitoa.” – Anu*

Haastateltujen erityisopettajien käsityksistä nousi esille myös ohjaajien lisääntynyt vastuu erityisestä inklusion myötä. Siten tiedon jakaminen myös heidän kanssaan on tärkeää.

*”Kyllähän se siitä seuraa sitten että ohjaajienkin toimenkuvaan, koska niille sisällä ytetään koko ajan enemmän ja enemmän vastuuta erityisen kanssa toimimisesta.”*  
– Anu

Erityisopetuksen strategia edellyttää myös tiedon ja vastuun jakamista opettajien kesken (Ahtiainen ym. 2012, 24). Tämä tiedon jakamisen vaatimus ja yhä laajemman osaamisen tarve voi haastateltavien mukaan johtaa kaikille yhteiseen koulutukseen ja ammattikuntarajojen hälvenemiseen inklusiivisessa koulussa.

*”Onko inklusio kuitenkin tehnyt sen että meidän ammatti, ammatti tai ammattikuntien rajat katoaa? Erityisopettajan, luokanopettajan ja ohjaajan työ lähenee toisiaan.” – Anu*

Rytivaara ja Kershner (2012) puolestaan toteaa, että jokaisen koulussa työskentelevän opettajan ei tarvitse tietää kaikkea, jos oppiminen on jaettua (Rytivaara & Kershner 2012, 1006.) Näin ollen tiedon jakaminen mahdollistaa erilaisilla koulutuksilla varustettujen henkilöiden työskentelyn nykyajan koulussa.

Haastatteluaineistossa ohjaajan rooli nähtiin merkittäväksi erityisen tuen oppilaan tukemisessa ja moniammatillisen yhteistyön osana.

*”Niinkun mä aattelin että meillä esimerkiks ohjaajan nyt tuossa esimerkiks yks ohjaaja on kirkkaana mielessä joka on just tän yhen lapsen kans, niin hän tekee niiku niin*

*paljon sellasia loistavia pedagogisia ratkaisuja jotka mulle on erityisopettajana sellasia oivalluksia että jes, sä teet tämmöstä tän oppilaan kanssa. ” – Anu*

Koulunkäyntiavustajan vastuu oppilaan tuesta nähtiin suurena myös Mikolan (2011, 265) tutkimuksessa. Mikolan mukaan avustajien koulutustaan tulisi kehittää tämän vastuun mukaisesti ja opettajan ja avustajan työn rajapintaa tulisi tarkastella uudelleen. (Mikola 2011, 265.) Nykyään koulutuksen saaneista avustajista käytetään ammattinimikettä koulunkäynnin ohjaaja.

Ammattikuntien rajojen hälveneminen aiheuttaa painetta myös koulutuksen muutokselle. Opettajankoulutus on Lakkalan (2008, 230) mukaan avainasemassa muutoksen aikaansaamisessa. Hän näkee erityisesti ohjatut harjoittelut mahdollisuudeksi inklusiivisten työ- ja opetustapojen harjoitteluun. (Lakkala 2008, 230.) Haastateltavat pohtivat tulevaisuuden koulutustarvetta inklusiivisen koulun kannalta.

*”Mutta onko jatkossa vaan opettaja, erityisopettajat ja luokanopettajat oliskin sama koulutus ja sitten vaan vähän niikun sen...*

*...Kiinnostuksen*

*...Kiinnostuksen mukaan että mitä ottaa” – Tiitu ja Anu*

Erityisopetuksen strategiassa (2007) tulevaisuuden opettajankoulutusta on visioitu sellaiseksi, että yhteiskunnan muutokset näkyisivät myös koulutuksen sisällöissä. Inklusion kannalta tämä merkitsee opiskelijoiden ohjaamista yhä heterogeenisemmän ryhmän opettamiseen ja taitoa oppilaiden erilaisuuden kohtaamiseen. Myös opetuksen eriyttämiseen ja oppilaiden omien voimavarojen ja keskinäisen oppimisen hyödyntämiseen kaikissa opetustilanteissa täytyy kiinnittää huomiota. Valmiudet erilaisten lasten kohtaamiseen tulisivat olla esillä jo opettajaopintojen aikana. (Erityisopetuksen strategia 2007, 60–61.) Ruotsin opettajankoulutusohjelmassa tavoitteena on vähitellen siirtyä luonteeltaan yleisempään koulutus pohjaan. Oleellisena nähdään opiskelun erityisen tuen tietotaidon merkitys kaikilla opettajilla ja opettajien erikoistumisesta pyritään luopumaan. (Erityisopetuksen strategia 2007, 82.) Myös Mikolan mukaan kouluja kehitettäessä tulisi pohtia miten paljon ja minkälaisen tuen antaminen kuuluu koulunkäyntiavustajille, erityisopettajille tai muille opettajille (Mikola 2011, 265). Anu pohtii työn ja vastuun jakamista ohjaajan, erityisopettajan ja luokanopettajan välillä seuraavasti:

*”Erityisopettajan, luokanopettajan ja ohjaajan työ lähenee toisiaan. Ja mikä on kenenkään prioriteettilistalla ykkösenä, että kuka kantaa pedagogisen vastuun ja kuka kasvatuksellisen vastuun.” – Anu*

## 5.2.2 Yhteistyö koulun ulkopuolella

Koulun ulkopuolisiksi yhteistyötahoiksi haastatteluaineistosta nousivat vanhemmat ja muut koulun ulkopuoliset yhteistyötahot (ks. Eskelä-Haapanen 2012; ks. myös OKM 2014). Yhteisökeskeisessä opettajakulttuurissa opettaja laajentaa yhteistyötään myös koulun ulkopuolisiin tahoihin. Tärkeimpänä näistä Luukkainen (2002) mainitsee vanhemmat. (Luukkainen 2002, 105.) Yhteistyö vanhempien kanssa nousi aineiston analyysissä suureksi osaksi erityisopettajan työtä inklusiivisessa koulussa. (Ks. luku 2.3.3.)

*”Ja inklusio on nimenomaan mun mielestä tuonut sen tarve tarpeen olla vanhempiin aktiivisesti yhteydessä, se on luonut kyllä sen.” – Anu*

Myös Liusvaara (2012) puhuu yhteistyöstä opettajien ja kodin välillä. Hän näkee vanhempien näkökulman ja luottamuksen rakentamisen tärkeäksi osaksi kaikkea opetustyötä. (Liusvaara 2012, 201; ks. myös Peterson & Hittie 2003.) Erityisopettajan näkökulmasta muuttuneen työnkuvan nähtiin lisänneen vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Lisääntynyt vastuu oppilaiden oppimisesta on lisännyt myös yhteistyötä oppilaiden vanhempiin.

*”Than ekoina erityisopettajan vuosina niin en mä ollut vanhempiin yhteydessä niin paljon ku nyt. Et kyl se jotenkin kun on niin monta lasta joiden äidinkielen oppimisesta mä täysin vastaan tai matematiikan oppimisesta mä täysin vastaan ni kyllähän mulla on myös velvollisuus olla sinne kotiin eri tavalla yhteydessä kun että mä pitäisin yhden tunnin jotain kuntouttavaa.” – Anu*

Muina koulun ulkopuolisina tahoina aineistosta nousivat esille erityislapsen tukemiseen liittyvien palveluiden tarjoajat.

*”Sitten sen minkä on tuonut myös tää kun on niin niin erityisiä lapsia tavallisessa koulussa niin myös on tullut lisää näitä yhteistyötahoja esimerkiksi TAYS ja erilaiset perhetyökuviot ja nää et ne on tullut niinku paljon ja sosiaalityömi nii ne on tullut paljon suuremmalla volyymilla taas sitten meidän työhön.” – Miisa*

Kolmiportaisen tuen malli on lisännyt yhteistyön määrää ja moninaisuutta monenlaisten yhteistyökumppaneiden kanssa (Oja 2012b; OPH 2014; ks. myös Rajakaltio 2014, 50–51). Muun muassa pedagoginen arvio ja selvitys käsitellään moniammatillisessa oppilashuoltotyössä ja näin turvataan oppilasta koskevan tiedon kokonaiskäsityksen kokoaminen (Oja 2012b, 59–60; ks. myös luku 2.4). Oja (2012b) laajentaa koulujen yhteistyön oppilashuoltoryhmän ulkopuolelle, kolmannen sektorin toimijoihin. Kolmannen sektorin toimijat työskentelevät perheiden hyvinvoinnin edistämiseksi ja tukevat osaltaan lasten ja nuorten kasvua sekä kehitystä. (Oja 2012b, 59–60.)

### 5.3 Lähikoulu työympäristönä

Tässä kappaleessa käsittelemme analyysimme kolmatta pääluokkaa, *lähikoulua työympäristönä*. Haastattelussa työympäristö näyttäytyi sekä opettajien, että oppilaiden työympäristönä. Oppilaiden ja opettajien näkökulman lisäksi käsittelemme *erityisopetuksen roolia lähikoulussa* ja sen *muutosta yksilön kuntoutuksesta kohti pienryhmäopetusta*. Lopuksi nostamme vielä esille aineistosta nousseen alaluokan *kenessä menee inklusion raja?*

#### 5.3.1 Lähikoulu

Haastattelussa nousi esille lähikoulun merkitys erityistä tukea tarvitsevalle oppilaalle ja hänen vanhemmilleen. Lähikoululla tarkoitamme oppilaan asuinpaikan mukaan määräytyvää kunnan osoittamaa koulua, jossa lapsi saa opetusta. (Ks. luku 2.3.1.) Inklusiota toteutetaan usein lähikouluperiaatteen avulla siten, että jokainen oppilas menee lähikouluunsa, ja saa siellä tarvitsemansa tuen (Lukimat 2015; Seppälä-Pänkäläinen 2009). Tiitu ja Anu keskustelivat lähikoulun merkityksestä seuraavasti:



*”Anu: joo se ei oo niin kauheen merkityksellistä se että onko niillä sitten se hojks matikassa vai äikässä ja meneekö se tähtimerkinnöillä ja muuta...*

*Tiitu: Vai käykö erikseen matikat ja äidinkielet...*

*Anu: ...Vaan se on merkityksellistä että se saa käydä siellä lähikoulussa ja*

*Tiitu: ...Välitunnit on samaan aikaan kavereitten kanssa.*

*Anu: Kyllä, niitten naapureitten lasten kanssa saa lähteä aamulla kouluun*

*Tiitu: Samat juhlat ja*

*Anu: ...Kyllä se on varmaan se ihan vanhemmille ihan kaikista merkityksellisintä.”*

*– Anu ja Tiitu*

Tiitu ja Anu näkivät siis yhteisen lähikoulun merkityksen suureksi, vaikka lähikoulussa koulun käyminen tarkoittaisi oppilaalle erityisjärjestelyjä, kuten HOJKSia. Ikätovereiden ja lähiympäristön lasten kanssa samaan yhteisöön kuulumisen nähtiin merkittäväksi. Mahdollisuus käydä lähikoulua nähtiin merkittäväksi myös Pinolan (2008) tutkimuksessa, jossa tutkittiin luokanopettajien suhtautumista integraatioon ja inklusioon. Haastateltavat näkivät inklusion ajatuksen mukaisena sen, että lähialueen lapset tulevat automaattisesti lähialueen kouluun.

*”Nii kyl se (inkluisio) ainakin sitä on että ei sitä hirveesti tarvi keskustella että tuleeko lapset meidän kouluun. Että kun eskareissa käydään niitä kouluunsiirtokeskusteluja niin ei siellä keskustella että mikä on tää lapsen paikka. Oletusarvo on että kaikki tulee tänne kouluu. Sitten poikkeus on että ei tuu tähän kouluun.” - Anu*

Inklusion perusajatuksena nähtiin siis olevan, että kaikki lapset kuuluvat yhteiseen kouluun ja jokaiselle lapselle järjestetään olosuhteet niin, että opiskelu lähikoulussa on mahdollista.

Haastateltavat perustelivat lähikoulun merkitystä oppilaalle mallioppimisen ja haasteiden kautta oppimisen tärkeydellä. Oppilaiden nähtiin oppivan paljon haasteiden ja mallioppimisen kautta.

*”Just nimenomaan (toisen koulun rehtorin) kanssa todettiin että myös haasteiden kautta pitää lapsia opettaa. Että jos me lähetään siihen ajatteluun että ei tää ehkä pärjää ei tää ehkä pärjää laitetaan se suoraan johonki pois silmistä pois silmistä ei tavalliseen kouluun niin ne ei välttämättä koskaan ole edes haasteiden edessä ne lapset. Niille rakennetaan se maailma niin ettei tarvi koskaan yrittää.” – Anu*

Sopivilla haasteilla ja vaatimuksilla nähtiin olevan positiivinen vaikutus erityistä tukea tarvitsevan lapsen oppimiselle. Onnistumisen kokemuksia syntyi juuri siitä, että lapsi oli ylittänyt odotukset haasteiden kautta.

*”Täällä on oikeesti tosi hyviä tuloksia myös siitä että meilläkin yhdenkin ekaluokalla on sellainen kaveri että että ehdotettiin ihan oikeesti harjaantumiskoulua ja ajatus oli että on lähellä kehitysvammaisuutta ja - - haasteiden kautta on oppinut nyt jo oppii lukemaan oppinut kirjoittamaan... Mää aattelen aattelen että kyl se sillä tavalla on monelle lapsille myös hyvä että ne laitetaan niihin haasteisiin ja saamaan sitä tavallisen lapsen mallia.” – Anu*

Inklusiiivisen lähikoulun nähtiin tuovan erityisen tuen lapselle positiivisia haasteita. Mäkinen ja Kallio (2007, 39) määrittelevät oppimista tukevan ohjaustoiminnan instrumenteiksi kuusi ulottuvuutta, joista yksi on aktivointi. Aktivointi merkitsee oppilaiden virittämistä onnistumisen iloon ponnistelun ja vaivanäön kautta. (Mäkinen & Kallio 2007, 39.) Haastatteluaineistosta nouseva haasteiden kautta oppiminen puhuu aktivoinnin käsitteen kanssa samasta ilmiöstä.

Haasteiden lisäksi erityisen tuen oppilaat tarvitsevat haastateltavien omien sanojen mukaan normaaliuden mallia. Mallioppimisella nähtiin olevan merkitystä.

*”Kylmä tosiasia että joukossa tyhmyys tiivistyy et semmosta niin sanottua normaaliuden malliakin ne lapset tarvii ja ne oppii sillä mallioppimisella jo niin paljon.” – Miisa*

Normaaliuden mallin ja mallioppimisen lisäksi haastatteluaineistosta nousi esille tavallisuuden kontekstisidonnaisuus. Miisan sanoin:

*”Lapsi tulee pienestä koulusta tosi haasteellisena ja vaikeana tapauksena ja todella erikoisena, erityisenä tyyppinä ja sitten hän solahtaa tänne niinkun isoon kouluun ja eikä ole enää niin erikoinen, erityinen et... (...on niinkun tavallinen, - Anu) ...Eli tavallaan se se se muu ympäristö se muu sosiaalinen ympäristö myös niinkun luo tavallaan pohjan että minkälainen oppilas sä olet” – Miisa*

Mietola (2005) määrittelee tavallisen oppilaan koulussa keskustaksi, jota vasten erityinen määrittyy. Tavallisuus on usein koulussa nimetty ”yleiseksi” ja täten irrotettu erityisestä. (Mietola 2005, 85–86.) Erilaisuus ja tavallisuus muodostuvat siis sosiaalisesti ja ovat suhteellisia (Väyrynen 2001, 22).

### 5.3.2 Erityisopetus inklusiivisessa lähikoulussa

Tässä kappaleessa tarkastelemme erityisopetuksen roolia inklusiivisessa lähikoulussa. Haastateltavat näkivät erityisopetuksen inklusiivisessa lähikoulussa oppilaille mieluisena asiana.

*”Meillä pääsee erityisopetukseen, ei kukaan joudu. että ne kaikki haluaa tulla. ne tykkää olla siellä.” – Tiitu*

Miisan mukaan erityisopetuksessa käyminen on yleistä, eikä se siksi tee eroa erityistä tukea tarvitsevien ja muiden oppilaiden välille.

*”Ja sitten se että meillä erityisopetuksessa käy niin suuri joukko lapsia että se ei ole mikään erityinen juttu että mennään niin kun erityisopettajalle.” – Miisa*

Myös tilastot puhuvat erityisopetuksen määrän kasvusta. Osa-aikaista erityisopetusta sai lukuvuonna 2012–2013 kaikista peruskoululaisista 22 %. Myös tehostetun tuen määrä on kasvanut vuodesta 2011 vuoteen 2013 Suomessa 3,2 prosenttiyksikköä. Erityisen tuen määrä on puolestaan hieman laskenut. (SVT 2013.) Haastateltavat kokivat, että suuri erityisopetuksessa käyvien oppilaiden määrä

aiheuttaa sen, että siitä on tullut normaalia eikä leimaavaa. Haastateltavat näkivät erityisopetuksen normalisuuden yhdeksi syyksi heidän koulussaan sen, että erityisopetus ei ole rangaistus.

*”Ku meillä ei oo tavallaan sellasta klinikkasysteemiä että lennetään luokasta pois että mee sinne erityisopettajalle...*

*...Nii se ei oo rangaistuskäytäntö ja silleen se ei saa ollakaan koskaan että nyt jos et oo kunnolla niin joudut erityisopettajalle että kyllä se niinkun jotenkin muuten pitää perustella.” – Miisa ja Anu*

On myös tutkijoita, jotka näkevät erityisopetuksen muodostavan väistämättä eroja oppilaiden välille. Huhtasen (2002, 433) mukaan erityisopetuksen olemassaolo osaltaan myötävaikuttaa siihen, että osa oppilaista leimataan erilaisiksi, koska he tarvitsevat erityisopetusta. Haastateltavilla oli Huhtasen ajatuksista poikkeavat käsitykset.

Inklusiivisen lähikoulun haasteena haastateltavat näkivät erityisopetusresurssin priorisoinnin. Aikaa ei riitä kaikille tukea tarvitseville ja tuen antamista joudutaan priorisoimaan. Anu pukee asian sanoiksi seuraavasti:

*”Kyllähän tässä joutuu koko ajan niinku miettimään omassa työsssänsä sitä että kenelle minä sen tuen annan että kannattaako mun raahata mukana semmosta jolla kapasiteetti ei riitä, vai katotaanko läpi sormien.” – Anu*

Huhtanen (2000, 174) toteaa erityisopettajan toimivan monien odotusten ristipaineessa. Erityisopettaja käy omaa sisäistä kamppailua resurssien perustellusta jakamisesta. (Huhtanen 2000, 174). Erityisopetuksen priorisoinnin haastavuuteen liittyy haastateltavien mukaan yhteiskunnallinen näkökulma. Resurssien vähäisyys ohjaa erityisopettajia priorisoimaan erityisopetusresurssia niin, että se tuottaisi mahdollisimman paljon hyvää yhteiskunnalle.

*”Jos me satsataan yhteen heikkoon ja todennäköisesti saadaan hänet selviään semmosella vitosen tasolla tai me satsataan kymmeneen semmoseen vitoskutostasoseen me saadaan seiska kasin tasoseks ni ja ne tulee ottaan paikkansa*

*yhteiskunnassa niin kyllähän se meidän työ on ollut silloin huomattavasti tuottavampaa niinku yhteiskunnalle.” – Miisa*

Paikan ottaminen yhteiskunnasta hyödyttää yhteiskunnan lisäksi myös yksilöä itseään. Inklusion ideana on luoda kaikille yhteinen koulu, jossa erilaiset oppilaat toimivat keskenään. Tämä on haastateltavien mukaan edellytys myös yhteiskuntaan sopeutumiselle. Anu kiteyttää yhteiskunnallisen näkökulman seuraavasti:

*”Se mikä siinä on mun mielestä ihan hirveen hyvää se ajatus että eihän ole olemassa mitään erityisyhteiskuntaa lapsille jotka ei opi tai jotka käyttäytyy erilailla ei ne kasva mihinkään erityisyhteiskuntaan vaan tähän yhteiskuntaan ne kasvaa ja me pitää saada ne olemaan niinku tässä.” – Anu*

Kvalsund ja Bele (2010) toteavat tutkimuksessaan erityisoppilaan opiskelun tavallisessa luokassa lisäävän mahdollisuuksia integroitua yhteiskuntaan ja laajempiin sosiaalisiin verkostoihin. Opiskelu erillisissä erityisopetuksen luokissa puolestaan muodostaa riskitekijän myöhemmille laajoille sosiaalisille verkostoille. (Kvalsund & Bele 2010, 28.)

Omalta kannaltaan haastateltavat erityisopettajat näkivät inklusion muuttavan erityisopetuksen roolia. Uudeksi haasteeksi on inklusion myötä noussut erityisopetuksen muuttuminen yksilökuntoutuksesta pienryhmäopetukseen. Haastateltavat erityisopettajat näkivät oman työnkuvansa muuttuneen lähemmäksi luokanopettajan työnkuvaa. Erityisopettajan työnkuvaan on perinteisesti kuulunut yksilön kuntoutus kuntouttavilla materiaaleilla. Lisääntyneen erityisopetustarpeen myötä erityisopetuksen piiriin on tullut yhä lisää oppilaita. Näin erityisopettajan työnkuva on tutkimassamme koulussa muuttunut yksilökuntoutuksesta pienryhmäopetukseen. Samankaltaista muutosta kuvailee myös Seppälä-Pänkäläinen (2009). Hänen mukaansa inklusiivinen koulu ryhmittelee oppilaita joustaviin pienryhmiin, joissa erityisopetusta toteutetaan. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 98.)

*”Kyl mää ittekin monesti mietin se olenko mää vaan niinku luokanopettaja joka opetan niinku vähän heikkotasosempaa luokkaa vai oonko oikeesti erityisopettaja, että erityisopettajan toimenkuvaan tuo ihan uudenlaista ulottuvuutta, ja tiien että*

*se on monelle erityisopettajalle myös aika kova pala ehkä että ei siihen yksilökuntoutukseen tavallaan pääsekään.” – Anu*

Tämä työnkuvan muutos lisää haastateltavien mukaan erityisopettajan vastuuta opetettavista oppisisällöistä. Työ ei enää ole sitä, mihin erityisopettajat ovat saaneet koulutuksensa. Erityisopettajat saavat laajat tiedot erityisongelmista ja yksilön kuntouttamisesta, mutta varsinaisesti inklusion työtapoja ja toteuttamista ei koulutuksessa juurikaan käsitellä. (Takala & Pirttimaa 2010, 159.)

*”Varsinkin varmasti niille joilla ei ole luokanopettajan pohjakoulutusta se niinku aiheuttaa sen haasteen että pitääkin olla siitä oppimäärästä eri tavalla tietoinen eikä voikaan pureutua niihin aina niihin ongelman ydinkysymyksiin.” – Miisa*

Seppälä-Pänkäläisen (2009) mukaan inklusiivinen opettajuus on opettajankoulutuksen tulevaisuuden haaste. Erityisen haasteen muodostavat eriytyneet erityis-, luokan- ja aineenopettajien koulutukset. Jos yhteistyötä ja rajojen ylittämistä ei tapahdu koulutuksen aikana, työskentely heterogeenisessä luokassa moniammatillisessa yhteistyössä voi olla haastavaa. (Seppälä-Pänkäläinen 2009, 128.) Opettajankoulutuksen nähdään olevan avainasemassa opettajien asenteiden, roolien, osaamisen ja uudenlaisen opettajuuden kannalta (Operetti & Brady 2011, 466).

### 5.3.3 Missä menee inklusion raja?

Haastateltavat kävivät keskustelua siitä, millaisten oppilaiden koulunkäynti lähikoulussa on haastavaa tai jopa mahdotonta. Kaikkien lapsien ei haastateltavien mukaan ole hyvä käydä lähikoulua.

*”Kaks ryhmää, kehitysvammaiset ja psyykkisesti sairaat niin ne ei oo meidän koulussa.” –Tiitu*

Tätä rajanvetoa perusteltiin vertaisryhmän puuttumisella sekä väkivallan uhall. Vertaisryhmän nähtiin olevan erityisen tärkeää kehitysvammaisille. Anu perustelee:

*”Siitä on monesti ollut puhetta että ihan selkeesti kehitysvammaiset lapset että voitaisko niitä ottaa osaksi meidän koulua. Mutta kyllä sellaisille lapsille se oma vertaistuki vertaisryhmä on hirveen tärkeä kuitenkin.” – Anu*

Lähikoulun ulkopuolelle rajattiin siis kehitysvammaiset, joilla ei ole vertaisryhmää lähikoulussa. Käytöshäiriöisten ja psyykkisesti sairaiden rajaamista pois lähikoulusta perusteltiin väkivaltaisuudella ja tarvittavien tukitoimien puuttumisella.

*”Jos on siis vaaraksi itselleen tai muille niin ne on kyllä vaikeeta pitää täällä koulussa, muut pystytään kyllä silleen luovimaan.” – Anu*

Gao ja Mager (2011) toteavat tutkimuksessaan, että opettajille on inklusion näkökulmasta negatiivisin suhtautuminen lapsiin, joilla on käytösongelmia, riippumatta siitä mikä heidän asenteensa inklusiota kohtaan on. (Gao & Mager 2011,14.) Myös Moberg (2003), Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson ja Gallannaugh (2007) sekä Shlomo ja Leyser (2006) ovat saaneet samankaltaisia tuloksia. Suomalaisten opettajien näkökulmasta vaikeinta on hyväksyä kehitysvammaisten ja käytöshäiriöisten opiskelu kaikille yhteisessä koulussa. (Moberg 2003, 425.)

Riittävien resurssien, tässä tapauksessa pienryhmien, puuttuminen nähtiin ongelmaksi kaikkien lasten inklusiolle.

*”Ei meillä oikeesti sit ole mitään paikkaa että lapsi joka tarvis jonku pienemmän ryhmän ja tarvis jonku semmosen tietynlaisen porukan ympärilleen niin ei meillä ole antaa sellasta.” – Miisa*

Siitä, mitä inklusiolla tarkoitetaan, voidaan olla montaa mieltä. (Pihlaja 2009, 146.) Toisten mielestä inklusio pitäisi viedä äärimmilleen ja kaikille yhteisen koulun toteutumisen esteet ovat voitettavissa (ks. Saloviita 2012). Maltillisemmat inklusion kannattajat näkevät inklusion tarpeellisenä, mutta eivät kaikkien oppilaiden kohdalla parhaana ratkaisuna. Varsinkin täysinklusio jakaa tutkijoiden mielipiteitä. Takalan (2010a) mukaan inklusio voidaan jakaa kovaan ja pehmeään inklusioon. Kova inklusio tarkoittaa, että kaikkiin erityisen tuen tarpeisiin on kyettävä vastaamaan yleisopetuksessa. Pehmeä inklusio näkee inklusion tavoiteltavana, mutta hyväksyy myös tilanteet, joissa oppilaan tarpeisiin ei pystytä vastaamaan yleisopetuksen puolella. (Takala 2010a, 17.) Inklusion periaatteista ollaan yleisesti samaa mieltä ja se on tavoiteltava tila nykyisessä koulussa,

mutta se miten inklusiota tulisi toteuttaa käytännön tasolla, aiheuttaa erimielisyyksiä (Malinen, Savolainen, Engelbrecht & Jiacheng 2010, 352; Moberg 2003, 426; Takala 2010a, 17). Inklusion lähtee ajatuksesta, että koulutus on perusihmisoikeus ja oikeudenmukaisemman yhteiskunnan perusta. Se kuinka inklusiota tulisi toteuttaa, aiheuttaa kuitenkin hämmennystä ja erilaisia näkökulmia. Haastateltavat nostivat esille lapsen oman näkökulman inklusion toteuttamisen tapoihin.

*”Että kyllähän me helposti pystytään käyttään niinku koulun ja opettajien näkökulmaa sitähän näkökulmaa me voidaan niinku kattoo että ei inklusio meissä tuntuu hyvälle mutta kyllähän niinku vaikeevammasille tai mulle nii pitää miettiä se että onko se niille hyvä.” – Anu*

Vaikka aikuisten näkökulmasta inklusio olisi hyvä ja se olisi yhdenvertaisuus- ja syrjimättömyyssopimusten mukaista, on lapsen mielipide kuitenkin tärkein. Nilholm ja Almin (2010) mukaan luokkaa ei saisi luokitella inklusiiviseksi, jos ei ole tietoa siitä, että lapset kokevat kyseisen luokan inklusiiviseksi. Näin aikuisten määritelmät hälvänevät ja lapsen oma ääni pääsee enemmän kuuluviin. Oppilaiden kokemat yhteenkuuluvuuden, jäsenyyden ja hyväksynnän tunteet ovat välttämättömiä, jotta voidaan puhua inklusiivisesta luokahuoneesta. Nilholm ja Almin (2010) mukaan ei olekaan välttämättä tarpeellista puhua ei-inklusiivisesta tai inklusiivisesta luokasta, vaan luokka voi olla enemmän tai vähemmän inklusiivinen. (Nilholm & Alm 2010, 246–250.) Haastateltavat puhuvat muun muassa lasten, joilla on Downin syndrooma yhteenkuuluvuuden tunteesta toistensa kanssa.

*”Downlapset vaikka ne on ihania ja ilosia ja muuta mutta he kokee niinku valtavaa yhteyttä sen toisen downlapsen kanssa et sitten se ei se ei tunnu välttämättä ihan hirveen hyvälle ajatukselle että olis vaan yks Down ja viissattaa muuta.” – Tiitu*

Haastateltavat eivät nähneet hyväksi lasten, joilla on Downin syndrooma erottamista toisistaan ja liittämistä heidän omaan lähikouluunsa, jossa ei luultavasti olisi ketään vertaista. Tätä he perustelivat juurikin lapsen oman mielipiteen ja tunteiden huomioimisella.



## 5.4 Erityisopettajan muuttuva työnkuva

Tässä kappaleessa jäsenämme aineiston analyysissä nousseita kolmea pääluokkaa. Analyysimme tuloksina saatuja kolmea pääluokkaa yhdistää ajatus erityisopettajan muuttuvasta työkuvasta. Muuttuvan työkuvan eetos näkyi erityisopettajan kohtaamina muuttuneina vaatimuksina ja haasteina (ks. luku 5.1), yhteistyön lisääntymisenä (ks. luku 5.2) sekä erityisopetuksen muuttumisena yksilöohjauksesta kohti pienryhmäopetusta (ks. luku 5.3.2). Muuttuvan työkuvan taustalla on inklusion ja kolmiportaisen tuen toteuttaminen. Erityisopettajan perinteinen työnkuva erityisoppilaiden kuntouttajana on muuttunut kohti laajempien kokonaisuuksien hallintaa. Anu ilmaisee asian seuraavasti:

*”Erityisopettajan toimenkuva työnkuva muuttuu ihan hirveesti kun on inklusiota ollut että ei tavallaan oo enää se pedagoginen kuntoutus oo se prioriteettilistan ykkönen vaan kyl se on se että saahan pidettyä kaikki niinku juonessa mukana niin se on se siinä on mun mielestä oma työnkuva on kyllä muuttunut vuosien saatossa tosi paljon.” – Anu*

Analyysista nousi esille haastateltavien käsitys siitä, mitä seurauksia tällä työkuvan muuttumisella on. Yhdeksi teemaksi nousi koulussa työskentelevien luokanopettajien, erityisopettajien ja ohjaajien työkuvien lähentyminen keskenään.

*”Onko inklusio kuitenkin tehnyt sen että meidän ammatti, ammatti tai ammattikuntien rajat katoaa?” – Anu*

Toinen analyysista noussut käsitys työkuvan muutoksen seurauksista oli koulutuksen muuttuminen. Koulutuksen muuttumisessakin nähtiin oleelliseksi eri koulutusten lähentyminen. Erillisten opettajakoulutusten tarpeellisuutta pohtivat myös Takala ja Pirttimaa (2010, 163). He esittävät kysymyksen, onko tarpeellista kouluttaa erillisiä erityisopettajia.

*”Tähänhän nyt tähän koulutukseen niin musta tuntuu että suomessa yritetään tätä koulutusta jotenkin hälventää että ei oo enää niin vahvasti erityisopettajat ja niin näin. Mutta kentällähän sitä vastaan vielä harataan jollakin tavalla.” – Tiitu*

Huolena oli myös se, kuinka tämä koulutuksen muutos voidaan käytännössä toteuttaa.

*”Miten muka niinku tavallaan tuolla koulutuksessa pystyttäis vastaamaan siihen että onko se niiku että koulutukset pitenee vai sitten niitä tulee entistä pintapuoleisempia vai...” – Miisa*

Haastateltavat erityisopettajat näkivät kuitenkin erityisopettajan erityisosaamisen tärkeänä ja korvaamattomana. Analyysistä nousi esille ajatus siitä, onko eri ammattikunnilla sittenkin oma paikkansa koulun arjessa.

*”Kyllä mä toisaalta kuitenkin oon sitä mieltä että kyllä sitä tarvitaan sitä erityistä osaamista erityislasterien kanssa. Kuitenkin sen erityisopetuksen merkitystä haluaisin nostaa. Tarviiko kaikkien luokanopettajien tietää niin kaikesta kaiken. pitää hallussa niinkun sitä kaikkea.” – Anu*

Inklusiivisessa koulussa työskentelevältä vaadittava laaja tietämys voidaan saavuttaa tiedon jakamisella, eikä jokaisen koulussa työskentelevän tarvitse tietää kaikkea.

## 6 LUOTETTAVUUS- JA EETTISYYSTARKASTELU

Denzinin (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen arvioinnissa ei voi olla yhtä yksittäistä hyvän tutkimuksen standardia, vaan useita erilaisiin tulkintoihin soveltuvia arvioinnin menetelmiä; lähtökohtaisesti tiede on avointa ja tutkimus moraalisesti ja eettisesti hyväksyttävää. Eettisen tutkimuksen perustan muodostavat ihmisoikeudet ja se voidaan nähdä moraalisena näkökulmana koko tutkimuksessa (Kuula 2006, 21; Tuomi & Sarajärvi 2008, 131). Erityisesti ihmisiä tutkittaessa on kiinnitettävä huomiota tutkittavien oikeudenmukaiseen ja eettiseen kohteluun. Silverman (2010, 155) sekä Kuula (2006) korostavat tutkimukseen osallistuvien riittävää informointia tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston keruusta, tutkimuksen käytöstä sekä siihen liittyvistä riskeistä. Hirsjärvi ja Hurme (2011, 20) pohtivat rajaa liian informaation ja tutkittavalle olennaisen tiedon välillä. Haastateltaville on tässä tutkimuksessa kerrottu olennaiset asiat tutkimuksen sisällöstä ja sen käytöstä, ja tutkittavat ovat tämän pohjalta antaneet suostumuksensa (ks. Liite 1). Tutkimukseen osallistuneet ovat ilmoittautuneet haastateltaviksi vapaaehtoisesti. Haastattelun teemaksi kerroimme inklusion jo ennen varsinaista haastattelua. Olimme haastateltaviin erityisopettajiin vielä yhteydessä analyysin valmistuttua. Annoimme heille mahdollisuuden lukea analyysi ja kommentoida sitä. Yksikään tutkittavista ei pyytänyt korjauksia analyysiin.

Hirsjärven ja Hurmeen (2011) sekä Kuulan (2006) mukaan eettiset kysymykset eivät rajoitu pelkästään aineiston keruuseen liittyviin kysymyksiin. Ihmisarvoon liittyvien normien lisäksi tutkimusetiikka koskee myös tiedon luotettavuutta sekä tutkijoiden keskinäisten suhteiden normeja. Tutkijan velvollisuus on pohtia tutkimuksen tarkoitusta tieteellisen tiedon etsimisen näkökulmasta. Tämän ohella tulee pohtia, miten tutkimus parantaa tutkittavana olevaa inhimillistä tilannetta. On pohdittava, millaisia seurauksia julkaistulla raportilla on haastateltaville ja heitä koskeville yhteisöille. Eettisen tutkimuksen tulisi olla avointa, rehellistä ja kriittistä sekä välttää väärentämistä ja plagiointia. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 19–20; Kuula 2006, 24–25.) Tutkimuksessa olemme pyrkineet käyttämään mahdollisimman uutta lähdekirjallisuutta ja alkuperäisiä lähteitä. Viittaamisen olemme tehneet mahdollisimman tarkasti. Tutkimusaineiston huolellinen säilyttäminen ja tutkittavien tunnistamattomuus ovat oleellisia asioita tutkimuksessa, jossa

aineistonkeruumenetelmänä on haastattelu. Aineiston litteroinnin yhteydessä poistettiin kaikki haastateltavien tunnisteet ja tutkimusaineisto hävitettiin tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Kuula (2006, 215) esittää peitenimien käytön lisäävän tekstin ymmärrettävyyttä verrattuna lyhyisiin kirjain- tai numerotunnuksiin. Koska taustatietoja ei haluttu kokonaan tässä tutkimuksessa poistaa, esitellään ne erillään aineistosta. (Kuula 2006, 218, Tuomi & Sarajärvi 2008, 131.) Tutkittavia ei voi yhdistää analyysiin, eikä tutkimuksella näin ollen pitäisi olla negatiivisia vaikutuksia työyhteisöön; halutessaan tutkittavat voivat tuki ottaa asian esille. Tällä tavoin heillä on mahdollisuus pohtia inklusiota yhdessä työyhteisön kanssa.

Tutkijoina olemme alussa tuoneet esille omat näkökulmamme inklusion tutkimiselle (ks. luku 2.5) sekä pyrkineet tiedostamaan omien näkökulmiemme vaikutuksen tulosten muodostumisessa. Omaa näkemystä ei kuitenkaan täysin voi sulkea pois, eikä näin ollen toisen tulkinnan täyttä ymmärrystä voi saavuttaa. Pattonin (2002, 266–268) mukaan tutkijoiden ei sovi ali- eikä yliarvioida vaikutuksiaan, vaan suhtautua vastuullisesti kuvaamaan ja tutkimaan näitä vaikutuksia. Siksi onkin tärkeä raportoida kaikki henkilökohtaiset ja ammatilliset asiat, jotka ovat voineet vaikuttaa negatiivisesti tai positiivisesti niin tutkimukseen kuin sen tuloksiin.

Tutkimuksemme molemmat tekijät osallistuivat aineiston keräämiseen, analysointiin ja tulosten tulkintaan, eikä analyysi näin ollen perustu vain yhden ihmisen näkemyksiin. (Ks. Hirsjärvi ym. 2009, 231, 233.) Tämä edellä kuvattu tutkijatriangulaatio auttoi tekemään kriittisempää analyysiä. Koemme kahden tutkijan lisänsen tutkimuksen eri vaiheiden kriittistä pohdintaa. Myös tulkinnat analyysiyksiköistä perustuivat kahden ihmisen tulkintojen yhdistämiseen ja näistä keskusteluun. Molemmat tutkijat ovat osallistuneet kaikkiin tutkimuksen vaiheisiin ja näin ollen muodostivat aidosti työparin. Työparin olemassaolo mahdollisti jatkuvan palautteen ja vertaistuen prosessin kaikissa vaiheissa.

Pattonin (2002, 244) mukaan laadullisen tutkimuksen aineiston koolle ei ole tarkkoja vaatimuksia. Hänen mukaansa aineisto voi olla rikasta ja syvällistä, vaikka se ei määrällisesti olisi kovin suuri. Juuri laadullinen tutkimus keskittyy verrattain pienistä aineistoista nousevien ilmiöiden syvälliseen ymmärtämiseen (Patton 2002, 46). Olemme keskittyneet ymmärtämään tutkimusaineistostamme nousevia teemoja syvällisesti ja aineisto oli tarkoitukseemme riittävän kokoinen. Halusimme saada selville erityisopettajien käsityksiä inklusiosta ja aineisto oli riittävän syvällinen tämän kysymyksen tarkasteluun.

Haastattelun osallistuneet opettajat työskentelivät samalla koululla. Haastateltavilla oli etukäteen tiedossaan haastattelun aihe, joten he olivat voineet valmistautua keskusteluun, mikä näkyi runsaana mielipiteiden ja ajatusten vaihtona. Yhteistyön myötä heille on muodostunut melko yhtenevä käsitys inklusiosta ja sen toteutumisesta. Näin ollen haastatteluaineisto oli yhtenevä ja

homogeeninen, eikä eriäviä mielipiteitä juuri esitetty. Toisessa koulussa ja toisten haastateltavien kanssa toteutetussa haastattelussa aineisto ja sen analyysi olisivat muodostuneet varmasti erilaisiksi. Tulokset ja johtopäätökset olisivat voineet olla jopa täysin vastakkaisia. Haastateltavat erityisopettajat olivat toiselle tutkijalle ennestään tuttuja. Tutut kanssahaastateltavat ja haastatteliija saattoivat vaikuttaa haastattelutilanteeseen niin, että kielteisiä tai eriäviä mielipiteitä ei uskallettu esittää. Toisaalta tuttuus helpotti haastattelutilanteen muodostumista avoimeksi ja haastateltavien lämmittelyä ei tarvinnut erikseen toteuttaa. Haastattelutilanne oli avoin ja haastateltavat eivät ainakaan näkyvästi sensuroineet puhettaan. Opettajien aikatauluista johtuen haastattelulle oli aikaa tunti. Keskustelua olisi varmasti riittänyt vielä kauemminkin, jos aikaa olisi ollut enemmän.

Tutkimusta voidaan arvioida aineiston keruun ja analyysin näkökulmasta; haastattelua ei ole ohjattu kysymyksin, ja analyysi on pyritty toteuttamaan aineistolähtöisesti niin, että tutkijoiden ennakkokäsityksillä olisi mahdollisimman vähäinen merkitys lopputulokseen (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 232). Ryhmähaastattelusta muodostui näin ryhmäkeskustelu, jossa tutkijat eivät osallistuneet keskustelun kulkuun. Näin tutkittavat muodostivat omia käsityksiään ilman tutkijoiden vaikutusta.

Tutkimuksen raportoinnin arviointiin käytetyt käsitteet reliabiliteetti - tutkimuksen mittaustulosten toistettavuus - ja valideetti - tutkimusmenetelmän kyky mitata sitä mitä on tarkoitus tutkia - mielletään monesti vain kvantitatiivisen tutkimuksen käsitteiksi. Kuitenkin myös laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä on tärkeä arvioida. (Hirsjärvi ym. 2009, 231–232.) Eskola ja Suoranta (1998, 210) tiivistävätkin laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin tutkimusprosessiin luotettavuuteen. Denzinin (2009) mukaan laadullisen tutkimuksen arvioinnissa ei voi olla yhtä yksittäistä hyvän tutkimuksen standardia, vaan useita erilaisiin tulkintoihin soveltuvia arvioinnin menetelmiä; lähtökohtaisesti tieteen tulee olla avointa ja tutkimuksen moraalisesti ja eettisesti hyväksyttävää. Kuten tässäkin tutkimuksessa, kulkee laadullinen tutkimus usein edestakaisin aineiston analyysin, tulkintojen ja tutkimustekstin välillä. Näin kysymys luotettavuudesta rakentuu näiden vaiheiden välille. (Eskola & Suoranta 1998, 208.) Tästä johtuen esittävät Eskola ja Suoranta (1998) luotettavuuden arviointiin käsitteitä uskottavuus, tulosten siirrettävyys, varmuus eli tutkijoiden ennako-oletusten huomioiminen ja vahvistuvuus eli tehtyjen tulkintojen suhde toisiin tutkimuksiin. Uskottavuus tutkimuksessa tarkoittaa, että tutkijat tarkastelevat tutkimuksen käsitteellistysten vastaavan tutkittavien käsityksiä. Tämän vuoksi tutkimuksen analyysi annettiin tutkittavien arvioitavaksi. Tämä ei välttämättä lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä tutkittavat ovat voineet sokeutua tilanteelleen. (Ks. Eskola & Suoranta 1998.)

Laadullinen tutkimus tapahtuu aina tutkimuksessa kuvatuissa ehdoissa, eikä näin ollen ole täysin yleistettävissä, vaikka tutkimustulosten siirrettävyys olisikin jossain määrin mahdollista. Denzin (2009, 150) peräänkuuluttaa avoimuutta tutkimuksen otannan ja lähtökohtien tarkkaan

esittelyyn etenkin silloin, jos analyysistä halutaan tehdä yleistyksiä laajemmalle kuin omaan tutkimukseen, ja perustelut yleistykselle tulee olla hyvät. Tämän tutkimuksen tuloksia ei ole tarkoitus yleistää koskemaan muita kouluja tai erityisopettajia, mutta niiden voidaan olettaa antavan jonkinlaista suuntaa. Pattonin (2002, 46) mukaan tutkimuksen tulokset voivat olla tärkeitä ja niistä voidaan oppia, vaikka niiden tulokset eivät olisi yleistettävissä muihin tapauksiin.

Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 187) mukaan ymmärtäminen on sitä paremmin mahdollista, mitä tarkemmin tutkimuksessa selitetään käytettävät käsitteet. Tärkeää laadullisen tutkimuksen luotettavuudessa on sen avoimuus. Selostamme analyysin kulun mahdollisimman tarkasti lukijalle, sekä annamme haastattelusta mahdollisimman todenmukaisen kuvan. (Ks. Hirsjärvi ym. 2009, 232). Tutkimuksemme teoria ja analyysi ovat linjassa keskenään ja olemme löytäneet analyysissämme sekä eroja että yhtäläisyyksiä muiden inkluusiotutkimusten kanssa (ks. Eskola & Suoranta 1998, 212). Tutkimuksemme tulokset vastaavat asettamaamme tutkimusongelmaan; keskityimme analyysissä tutkimaan ja nostamaan esille erityisopettajien käsityksiä inkluusiosta. Lisäksi saimme vastauksia asettamaamme tarkentavaan tutkimuskysymykseen erityisopettajien työstä. Tulosten tulkinnassa on pyritty tuomaan esille suoria lainauksia aineistosta, jotta lukija voi seurata analyysin vaiheiden päättelyä ja perusteluja. (Hirsjärvi ym. 2009, 233; Niikko 2003, 39).

Tuomi ja Sarajärvi (2009) tuovat esille Lincolnin ja Gubanin (1985) kritiikin luotettavuuskäsitysten perustumisesta sille, että on vain yksi konkreettinen todellisuus, jota tutkimuksessa tavoitellaan. Kuitenkin juuri fenomenografisessa tutkimuksessa todellisuus muodostuu tutkittavien tuottamien käsitysten varaan (Niikko 2003; ks. luku 4.2). Näin ollen on hyvä huomata laadullisen tutkimuksen pohjautuvan reaaliseseen tutkimusongelmaan, vaikka ei etsittäisi objektiivista tietoa sosiaalisesta todellisuudesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–136). Tästä johtuen fenomenografian näkökulmasta tutkimuksen tulosten reliabiliteettia arvioidessa ei pyritä absoluuttiseen totuuteen. Aineistolta voidaan vaatia toistettavuutta, mutta on myös muistettava tutkimuksen olevan tutkijan konstruktoiden varassa ja näin ollen toinen tutkija voi päätyä tulkintansa varassa erilaisiin kategorioihin. (Niikko 2003, 39–41.)

## 7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat kuinka erityisopettajat käsitteellistävät inklusiota, ja kuinka he käsitteellistävät sitä omassa työssään. Näihin kysymyksiin etsimme vastausta laadullisella fenomenografisella tutkimusotteella. Tutkimusaineisto kerättiin kolmen erityisopettajan ryhmäkeskustelulla. Tutkimuksen keskeisimmiksi teemoiksi nousivat kolme yläluokkaa: lähikoulu työympäristönä, yhteistyö ja opettaja inklusiivisessa koulussa. Näitä kolmea yläluokkaa yhdistää ylemmän tason kategoria erityisopettajan muuttuva työnkuva. Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat käsittivät inklusion positiivisena ja olivat avoimia inklusiivisten käytäntöjen toteuttamiselle. He käsittivät koulun, jossa työskentelivät, inklusiiviseksi kouluksi, jossa toteutetaan lähikouluperiaatetta.

Vaikka inklusio nähtiin positiivisena asiana, nähtiin sen myös vaikuttaneen erityisopettajan työnkuvan muuttumiseen. Ammattikuntarajojen lähentyminen on yksi osa muutosta. Erityisopettajan täytyy omaksua taitoja ja tietoja luokanopettajilta ja ohjaajilta. Samoin ohjaajien ja luokanopettajien tulee omaksua tietoa erityisopettajilta. Vastuu erityisestä oppilaasta jakaantuu kaikille koulussa työskenteleville, joten myös tietoa erityisyydestä täytyy olla kaikilla. Erityisopettajan perinteinen rooli yksilökuntoutuksesta on muuttunut ja on yhä muuttumassa pienryhmäopetukseksi, jossa painopiste ei ole kuntoutuksessa, vaan erilaisten oppijoiden opettamisessa. Erityisopettajan työnkuva nähtiin lähentyvän erityisluokanopettajan työnkuva.

Työnkuvan muutoksesta seuraa lisääntynyt yhteistyön vaatimus sekä koulun sisällä että koulun ulkopuolella. Yhteistyötä vaaditaan eri alojen asiantuntijoiden, vanhempien, ohjaajien ja toisten opettajien kanssa. Yhteistyöstä on seurannut lisääntynyt tietämys ja tiedon jakamisen vaatimus yli ammattikuntarajojen. Näin muuttuvat roolit ja vastuut ovat vaikuttaneet erityisopettajien työhön, mistä on seurannut painetta erityis- ja luokanopettajankoulutuksen muutokselle. Koulutuksen muuttamisen lisäksi kehittämistyötä ja täydennyskoulutusta tulisi tapahtua myös työelämässä.

Myönteinen asenne on erityisopettajien mukaan ensiarvoisen tärkeää inklusion toteutumiselle ja kehittymiselle työyhteisössä. Asennetta ja työtä pelkäämättömyyttä tarvitaan sekä

työyhteisöltä että yksittäiseltä opettajalta sekä muilta koulun työntekijöiltä. Myönteinen asenne tarkoittaa positiivista suhtautumista inklusioon ja lisäkouluttautumiseen.

Tutkimuksesta nousseet inklusion myötä lisääntyneet haasteet ovat vähäiset resurssit ja opettajien jaksaminen. Resurssien vähentämisen nähtiin vaikeuttavan inklusion toteuttamista ja siihen positiivisesti suhtautumista. Inklusio säästökeinona ei tavoita inklusion tavoitteita ja luo opettajille negatiivista suhtautumista inklusion. Opettajien jaksamisesta huolehtiminen nähtiin tärkeänä. Lisääntynyt työmäärä teettää opettajilla lisätunteja ja omasta jaksamisesta on itse pidettävä huolta. Nykyisessä työajassa ei ole huomioitu opettajuuden uusia työtehtäviä ja haasteita.

Haastatteluaineiston analyysistä noussut teema siitä, kenelle inklusio ei kuulu, on relevantti ja ajankohtainen keskustelun aihe. Erityisesti käytöshäiriöisten ja vaikeavammaisten opiskelu lähikoulussa nähtiin ongelmalliseksi. Syyt tälle inklusion rajanvedolle olivat kehitysvammaisten kohdalla vertaisryhmän puuttuminen ja käytöshäiriöisillä väkivallan uhka. Se kenelle inklusiivinen koulu nähdään kuuluvaksi, määrittelee inklusion toteuttamisen tapaa ja periaatteita.

## 7.1 *Pohdintaa*

Onko inklusio toteutettavissa vai onko se vain ajatuksen tasolla näkyvä ideaali? Miten inklusio voitaisiin toteuttaa niin, että sen periaatteet osallisuudesta sekä kaikille yhteisestä ja hyvästä koulusta voisivat toteutua? Jos inklusio toteutuisi täysin, se tuottaisi kaikille hyvä koulun, joka olisi paras mahdollinen oppimisen ympäristö jokaiselle oppilaalle. Tällaisessa ympäristössä kaikki kokisivat kuuluvansa yhteisöön, eikä erilaisuus aiheuttaisi ongelmia. Pystytäänkö ihmisten välisissä yhteisöissä kuitenkaan saavuttamaan aitoa tasavertaisuutta, jossa erilaisuus ei tarkoittaisi eriarvoista asemaa? Tuottavatko ihmiset välttämättä eroja ja sulkevat erilaisen pois yhteydestään? Jos tällaista ideaalista täydellistä inklusiota ei ole mahdollista saavuttaa, voidaanko pelkän kehityksen kohti inklusiota nähdä jo itsessään tavoiteltavana?

Inklusio voidaan nähdä ihmisoikeuskysymyksenä ja siksi tavoiteltavana, tai uutena trendinä, joka usein nähdään käytännön ongelmien kautta. Tämän tutkimuksen perusteella inklusiota tulisi mielestämme pitää välttämättömänä ihmisoikeutena, jotta muutosta kohti parempaa saataisiin aikaan. Käytännön ongelmien ei saisi antaa kadottaa inklusion päämäärää, vaan toimintatapoja olisi kriittisesti arvioitava ja kehitettävä, että muutos saataisiin oikeasti aikaan.

Koulun, opettajuuden ja koulutuksen muutokset ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa. Kaikilta näiltä kolmelta vaaditaan yhteistä päämäärää pysyvän muutoksen toteuttamiseksi. Pelkkä opettajankoulutuksen muutos ei riitä, jos kentällä ei olla vastaanottavaisia muutokselle. Näin ollen



opettajien täydennyskoulutus on tärkeää niin asenteiden kuin tietotaidon kehittymisen osalta. Myös opettajankoulutus on saatava vastaamaan nykyisen koulun tarpeita. Nykyisen opettajankoulutuksen tulisi sisältää enemmän asennekasvatusta ja käytännön välineitä inklusiivisessa koulussa toimimiseen. Muutoksen pitäisi siirtyä yksittäisiltä opettajalta kouluyhteisöihin ja edelleen opettajankoulutukseen ja sieltä koko yhteiskunnan arvovalintoihin.

Tarvetta olisi sellaisille inklusion onnistumista tukeville ratkaisuille, jotka eivät vaadi rahallista resurssia. Resurssien uudelleen jakaminen ja organisointi voivat mahdollistaa paljon tuomatta enempää kustannuksia. Yhteisopettajuuden ja pedagogisten ratkaisujen avulla voidaan jakaa resursseja niin, että kaikenlaisia oppilaita voidaan tukea heidän tarpeidensa mukaan. Tällaisia ratkaisuja voisivat olla muun muassa yhteistoiminnallinen opetus, yhteisölliset työtavat ja eri-ikäisten oppilaiden yhdistäminen yhteisiin ryhmiin. Tällainen muutos vaatii erityis- ja luokanopettajien koulutukselta kehittämistä.

Vaikka inklusiosta puhuttaessa taustalla olisi ajatus kaikille yhteisestä koulusta, nousee keskusteluun usein mukaan myös ne lapset, joille inklusiivisen koulun ei nähdä sopivan. Koulu ei ole inklusiivinen, jos osa lapsista lähtökohtaisesti suljetaan sen ulkopuolelle perustellen se lasten parhaalla. Aikuiset voivat määritellä ja kiistellä siitä, mitä inklusio on ja miten sitä pitäisi toteuttaa, vaikka kiinnostuksen kohteena pitäisi olla lapsen kokemus omasta osallisuudestaan. Inklusiota toteutettaessa ja lapsia koskevia päätöksiä tehdessä tulisi kuulla lasta ja ratkaisut tulisi tehdä lapsen etu edellä. Otetaanko inklusiivisessa koulussa riittävästi huomioon vertaistuen merkitys? Jos lähikoulua ei nähdä sopivaksi kaikille lapsille, onko inklusiivisen koulun kehittäminen jäänyt puolitiehen?

Verrattessamme tutkimuksemme tuloksia teoriaan, huomasimme haastateltaviemme suhtautuvan inklusioon ja sen toteutumiseen heidän koulussaan varsin positiivisesti. Positiivinen suhtautuminen voi johtua siitä, että aikuiset voivat kokea toteuttavansa inklusiivista koulua, vaikka jotkin käytännöt olisivat ristiriidassa inklusion periaatteiden kanssa; inklusion ideologiaan ei kuulu minkään ryhmän sulkeminen koulun ulkopuolelle. Vaikka tutkimuksen tarkoituksena ei ole luoda yleistä kuvaa inklusion tilasta, on hyvä miettiä, jättääkö tutkimus inklusion toteutumisen tilasta liian positiivisen kuvan (vrt. OKM 2014).

## *7.2 Jatkotutkimusaiheita*

Tutkimuksemme keskittyi tutkimaan erityisopettajien käsityksiä inklusiosta. Tutkimuksessamme esiin nousseet tulokset ja käsitykset ovat inklusion toteuttajien eli aikuisten käsityksiä aiheesta.

Mielenkiintoista olisi kuitenkin saada lisää tietoa ja ymmärrystä lasten näkökulmasta inklusioon. Lasten kuuleminen heitä itseään koskevassa päätöksenteossa on tärkeää. Heidän näkemyksensä voivat poiketa aikuisten näkemyksistä ja tuoda uutta näkökulmaa inklusion tutkimiseen. Jos oppilaat saisivat vaikuttaa omaa koulunkäyntiään koskevaan päätöksentekoon, kokisivatko he vahvemmin tyytyväisyyttä ja osallisuuden tunnetta yhteisöön? Jos näin olisi, inklusion tavoitteet osallisuuden kokemisesta toteutuisivat lasta kuunnellen. Lasten käsitysten ja kokemusten tutkiminen voisi parhaimmillaan tuottaa käytäntöjä, joissa lasten näkökulma voitaisiin ottaa huomioon aina heitä koskevia päätöksiä tehdessä.

Tutkimuksen aikana heräsi myös kysymys erilaisten inklusion toteuttamisen tapojen tutkimisesta. Miten inklusiota voitaisiin toteuttaa niin, että mahdollisimman paljon oppimisen esteitä poistuisi ja koulusta tulisi oppimisen kannalta parempi paikka mahdollisimman monelle oppilaalle? Inklusion toteuttamiseen liittyy myös kysymys siitä, miten inklusiota voitaisiin toteuttaa mahdollisimman vähillä resursseilla ja kuitenkin kaikille oppilaille riittävän tuen tarjoten. Myös opettajien jaksaminen tulisi ottaa huomioon inklusion käytäntöjä tutkittaessa. Käytäntöjen tutkiminen, ja sitä kautta myös kehittäminen, voisivat viedä inklusiota käytännön tasolla eteenpäin. Myös erityis- ja luokanopettajan koulutuksen kehittämisen tutkiminen edistäisi inklusion kehittymistä.

Olisi mielenkiintoista laajentaa tutkimustamme koskemaan suurempaa erityisopettajien joukkoa. Tutkimuksen kohteena voisivat olla silloin kokonaisen kunnan kaikki erityisopettajat. Silloin tulisivat esille kunnan sisällä työskentelevien erityisopettajien käsitysten eroavaisuudet ja inklusion toteuttamisen kirjo, kun hallinnolliset rakenteet ovat samat. Erilaisuuksien ymmärtäminen auttaisi osaltaan uusien käytäntöjen luomisessa ja jalkauttamisessa käytäntöön.

# LÄHTEET

- Ahtiainen, R., Beirad, M., Hautamäki, J., Hilasvuori, T., Lintuvuori, M., Thuneberg, H., Vainikainen, M-P. & Österlund, I. 2012. Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:5.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. 2006. Improving Schools, Developing Inclusion. London and New York: Routledge.
- Ainscow, M. & César, M. 2006. Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education* 21 (3), 231–238.
- Ainscow, M., Dyson, A. & Weiner, S. 2013. From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs. Centre for Equity in Education. University of Manchester.
- Ainscow, M. & Miles, S. 2009. Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? UK: University of Manchester.
- Ainscow, M. & Sandill, A. 2010. The Big Challenge: Leadership for Inclusion. Manchester: Elsevier Ltd.
- Antila, M. 2013. Oppilaaksi ottamiseen liittyvää lainsäädäntöä.  
<http://www.kunnat.net/fi/asiantuntijapalvelut/opeku/opetus/perusopetus/perusopetuslaki/oppilaaksiottaminen/Sivut/default.aspx> (Luettu 2.4.2015.)
- Avramidis, E. & Norwich, B. 2002 Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. CSIE.
- Booth, T. & Ainscow, M. 2005. Koulu ja inklusio -työkirja osallistavan opetuksen järjestämiseksi. Helsinki: Yliopistopaino.
- Bruner, J. S. 1978. The role of dialogue in language acquisition. Teoksessa R. Sinclair, J. Jarvella, and W. J.M. Levelt (toim.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag, 241–256.
- Dahlgrèn, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S. Oja, (toim.) *Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 227–251.
- Denzin, N. K. 2009. The elephant in the living room: or extending the conversation about the politics of evidence. *Qualitative Research* 9 (2), 139–160.

- Donnelly, V & Watkins, A. 2011. Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects* 41, 341–353.
- Erityisopetuksen strategia. 2007. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja -selvityksiä 2007:47. Helsinki.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alaluokilla. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Kokemuksen tulkinta ja käsitykset. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutus. Luentodiat 8.3.2013.
- Eskelä-Haapanen, S. 2013. Oppimisen tukeminen samanaikaisopetuksen avulla. Teoksessa P. Jääskelä, U. Klemola, M-K. Lerkkanen, A-M. Poikkeus, H. Rasku-Puttonen & A. Eteläpelto (toim.) *Yhdessä parempaa pedagogiikkaa*. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 159–168.
- Eskelä-Haapanen, S. 2014 Kohdennettua tukea perusopetuksen alaluokilla. *NMI-bulletin* 24 (4), 34–48.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Luettavissa: <https://www.european-agency.org/>. (Luettu 1.5.2015.)
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014. Multi-Annual Work Programme 2014-2020. Luettavissa: <https://www.european-agency.org/about-us/multi-annual-work-programme-2014-2020>. (Luettu 1.5.2015.)
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Huteson, G. & Gallannaugh, F. 2007. Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of Special Needs Education* 22 (2), 131–145.
- Ferguson, D. L. 2008. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each and everyone. *European Journal of Special Needs Education* 23 (2), 109–120.
- Gao, W. & Mager, G. 2011. Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one U.S. inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education* 26 (2).
- Hausstätter, R. & Takala, M. 2008 The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (2), 121–134.
- Heikkinen, E. & Saari, M. 2012. Opettajien yhteistoiminnalla jokainen koulu on Kajaanin paras. Teoksessa S. Oja, (toim.) *Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 141–160.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

- Hirvonen, T., Junttila, N., Kalo, I., Kurttila, T. 2013. Reissuvihkosta dialogiin – yhteistyön kehittämisestä. Teoksessa J. Helenius (toim.) Reissuvihkosta dialogiin - ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto, 9–11.
- Huhtanen, K. 2002. Opettajaprofessio – näkökulma erityisopettajuuteen peruskoulussa. *Kasvatus* 33 (4), 427–437.
- Huhtanen, K. 2000. ”Maattomat kuninkaat” Osa-aikainen erityisopetus oppivelvollisuuskoulun vuosiluokilla 1. –6. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- McIntyre, D. 2009. The difficulties of inclusive pedagogy for initial teacher education and some thoughts on the way forward. *Teaching and teacher Education* 25, 602–608.
- Isoherranen, K. 2012. Uhka vai mahdollisuus – moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Jahnukainen, M. 2015. Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals’ perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability & Society*, 30 (1), 59–7.
- Karila, K. & Nummenmaa, A. R. 2006. Esi- ja alkuopetuksen jatkumo haastaa opettajat moniammatilliseen työskentelyyn. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino Helsinki University Press, 212–216.
- Kivirauma, J., Klemelä, K. & Rinne, R. 2006 Segregation, integration, Inclusion—the ideology and reality in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (2), 117–133.
- Kontio, M. 2012. Moniammatillinen yhteistyö. Oulu: TUKEVA-hanke Oulun seutu.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kvalsund, R. & Bele, I. 2010. Students with Special Educational Needs—Social Inclusion or Marginalisation? Factors of Risk and Resilience in the Transition Between School and Early Adult Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (1), 15–35.
- Lahelma, E. 2003. Medikalisaation juurilta nykypäivään. *Duodecim* 119, 1863–1868.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. (Luettu 10.2.2015.)
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto.

Liusvaara, L. 2012. Rehtori koulun yhteisöllisen toimintakulttuurin tukijana. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 187–205.

LOS 1991. YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista.

Lukimat. Oppimisen arviointi. 2015. Niilo Mäki Instituutti. <http://www.lukimat.fi/lukimat-oppimisen-arviointi/tietopalvelu/taustaa/erityisopetuksen-linjoja>. (Luettu 17.4.2015.)

Luukkainen, O. 2002. Opettajuus – Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Luukkainen, O. 2006. Muuttuva opettajuus. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Yliopistopaino Helsinki University Press, 204–2011.

Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Jiacheng X. 2010. Inklusiivisen opetuksen kansainvälinen ja vertaileva tutkimus. Kasvatus 41 (4), 351–362.

Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp.

Mietola, R. 2005. Erilaisuus ja eronteot tutkimuksen valossa. Teoksessa M. Salmenkangas (toim.) Muutu. Puutu. Oppilaitoksen yhdenvertaisuusopas. Helsinki: SEIS-hanke, Euroopan Unioni.

Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa – Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Mittler, P. 2000. Working towards inclusive education: social contexts.

Moberg, S. 2003. Education for all in the North and the South: Teachers' Attitudes Towards Inclusive Education in Finland and Zambia. Education and Training in Developmental Disabilities, 34 (4), 417–428.

Moltzen, R. 2006. Can `inclusion` work for the gifted and talented? Teoksessa Smith, C.M.M (toim.) Including the Gifted and Talented. Making inclusion work for more gifted and able learners. London and New York: Routledge, 41–55.

Mäkinen, M. & Kallio, S. 2007. Oppimisen ohjaaminen – kohtaamista ja yhteisöllistä tiedon jäsentämistä. Kasvatus 38 (1), 29–41.

Mäkinen, M. & Mäkinen, E. 2011. Teaching in inclusive setting: towards collaborative scaffolding. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. 55 (3), 57–74.

Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2010a. Yhteinen koulu kaikille. [http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille). (Luettu 3.2.2015.)

Naukkarinen, A., Ladonlahti, T. & Saloviita, T. 2010b. Miten edistää inklusiota kunnassa? [http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille/miten\\_edistaa\\_inklusiota/kunnassa](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille/miten_edistaa_inklusiota/kunnassa) (Luettu 2.4.2015.)

- Naukkarinen, A. 2013. Ryhmadynamiikkaa etsimässä. Poimintoja suomalaisesta inklusiosta ja työrauhakeskustelusta. Kielikukko 32 (3), 5–17.
- Niemelä, R. 2015. Inclusionary practices in a Finnish pre-school context. Helsinki: University of Helsinki, Department of Teacher Education.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia n:o 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nilholm, C. & Alm, B. 2010 An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies, and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education* 25 (3), 239–252.
- Opettajien ammattijärjestö 2014. OAJ:n työolobarometrin tuloksia. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Esitteet%20ja%20julkaisut>. (Luettu 12.3.2015.)
- Oja, S. (toim.) 2012. Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Oja, S. 2012a. Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa S. Oja, (toim.) Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–31.
- Oja, S. 2012b. Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja, (toim.) Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 35–62.
- Operti, R. & Brady, J. 2011. Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. *Prospects* 2011 (41), 459–472.
- OPH. 2007. Opetushallitus. Laatusuhteiden ja koulun yhteistyöhön. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. 2014. Opetushallitus. Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteet 2016. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH. 2007. Opetushallitus. Laatusuhteiden ja koulun yhteistyöhön. Helsinki: Opetushallitus.
- OKM. 2012. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29.
- OKM. 2014. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:2.
- Pakarinen, K., Kyttälä, M., & Sinkkonen H-M. 2010. Samanaikaisopetus –mahdollisuus vai mahdottomuus? Erika. Erityisopetuksen tutkimus- ja menetelmätieto 1/2010, 13–17.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks: Sage.
- Perusopetuslaki 1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 2.4.2015.)

- Peterson, M. & Hittie, M. 2003. Inclusive Teaching. Creating Effective Schools for all Learners.
- Pihlaja, P. 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inklusio. *Kasvatus* 49 (2), 146–157.
- Pinola, M. 2008. Integraatio ja inklusio peruskoulussa. Luokanopettajien asennoituminen kaikille yhteiseen kouluun. *Kasvatus* 39 (1), 39–49.
- Puustinen, M. 2014. Oppimisen tuki maistuu paperilta. *Opettaja* 45/2014: Pääkirjoitus 9.12.2014.
- Pärnä, K. 2012. Kehittävä moniammatillinen yhteistyö prosessina. Lapsiperheiden varhaisen tukemisen mahdollisuudet. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteen nivominen. OPH: Raportit ja selvitykset 2014 (9).
- Reinikainen, H. 2012. Koulunpenkiltä markkinasubjektiksi ja takaisin. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 43 (1), 96–97.
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. [http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5\\_1.html](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html). (Luettu 2.4.2015.)
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Rytivaara, A. 2012. Towards Inclusion. Teacher Learning in Co-Teaching. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rytivaara, A. & Kershner, R. 2012. Co-teaching as a context for teachers' professional learning and joint knowledge construction. *Teaching and Teacher Education* 28, 999–1008.
- Rytivaara A., Pulkkinen J. & Takala M. 2012. Erityisopettajan työ: Opettamista yksin ja yhdessä. Teoksessa M. Jahnukainen, (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 333–352.
- Sailas, E. 2013. Monikulttuurisuuden haasteita ja mahdollisuuksia kodin ja koulun yhteistyössä. Teoksessa J. Helenius (toim.) *Reissuvihosta Dialogiin - ideoita kodin ja koulun yhteistyöhön*. Vantaan, Nurmijärven, Suomen Vanhempainliiton ja Turun yliopiston Tehostetun ja erityisen tuen kehittämisverkosto, 97–99.
- Salamancan julistus erityisopetuksen periaatteista, toimintatavoista ja käytännöstä & Puiteohjelma erityisopetusta varten, 1994. UNESCO:n englanninkieleisestä alkuperäistekstistä kääntänyt Jaana Linna (Valtakunnallinen vammaisneuvosto). <http://www.vane.to/salamanca.htm>. (Luettu 16.1.2015.)
- Salmenkangas, M. (toim.) 2005. *Muutu. Puutu. Oppilaitoksen yhdenvertaisuusopas*. Helsinki: SEIS-hanke, Euroopan Unioni.



- Saloviita, T. 2012. Inklusion eli “osallistava kasvatus” lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/inclusion.html>. (Luettu 3.2.2015.)
- Saloviita, T. 2015. Professori: Oppilaiden siirrot erityisluokille lähinnä töiden pallottelua luukulta toiselle. Helsingin Sanomat: Pääkirjoitus 4.3.2015.
- Savolainen, H. 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus* 40 (2), 121–130.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. & Malinen O-P. 2012. Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: implications for preservice and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education* 27 (1), 51–68.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., McDuffie, K. A. 2007. Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Journal of Exceptional Children*, 37, 392–416.
- Seppälä-Pänkäläinen, T. 2009. Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Shapiro, E. J. & Dempsey, C. J. 2008. Conflict Resolution in Team Teaching. A Case Study in Interdisciplinary Teaching. *College Teaching*, 56, 157–162.
- Shlomo R. & Leyser, Y. 2006. Exploring inclusion preservice training needs: a study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education*. 21 (1), 85–105.
- Silverman, D. 2010. Doing qualitative research. A Practical Handbook. Third Edition. London: SAGE.
- Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J.M. Levelt (toim.) 1978. The Child's Concept of Language. New York: Springer-Verlag.
- Smith, C.M.M, 2006. Including the Gifted and Talented. Making inclusion work for more gifted and able learners. London and New York: Routledge.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. & Rook, D. W. 2007. Focus Groups. Theory and Practice. Second Edition. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- SVT 2013. Suomen virallinen tilasto. Erityisopetus. Helsinki: Tilastokeskus.[http://tilastokeskus.fi/til/erop/2013/erop\\_2013\\_2014-06-12\\_tie\\_001\\_fi.html](http://tilastokeskus.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tie_001_fi.html). (Luettu 10.4.2015.)
- Takala, M. (toim.) 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus.
- Takala, M. 2010a. Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala, (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 13–20.

Takala, M. 2010b. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala, (toim.).Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 58–71.

Takala, M. & Pirttimaa, R. 2010. Erityisopettajankoulutus. Teoksessa M. Takala, (toim.).Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 157–164.

Tjernberg, C & Mattson, E H. 2014 Inclusion in practice: a matter of school culture. European Journal of Special Needs Education, 29 (2), 247–256.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.  
Unicef. Mikä on lapsen oikeuksien sopimus? <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/mika-on-lapsen-oikeuksien-sopimus/>. (Luettu 21.1.2015.)

Valtiontalouden tarkastusvirasto 2013. Tuloksellisuustarkastuskertomus. Erityisopetus perusopetuksessa. Valtiontalouden tarkastusviraston tarkastuskertomukset 8/2013.

Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut – Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 223–241.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Teoksessa V. John-Steiner, S. Scribner, E. Souberman & M. Cole (toim.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Venäjänkielinen alkuteos Myšlenie i reč, 1934. Suomentaneet Klaus Helkama ja Anja Koski-Jännes. Helsinki: Weilin & Göös.

Väyrynen, S. 2001. Miten opitaan elämään yhdessä? – Inklusion monet kasvot. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululla: oikeus yhdessä oppimiseen, Jyväskylä: PS-kustannus, 12–29.

Willman, A. 2012. Koulun johdon mahdollisuudet oppilaan tuen ja hyvinvoinnin edistäjänä. Teoksessa S. Oja (toim.) Kaikille kelpo koulu – Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 161–186.

YK:n yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 2007.  
[http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ykn\\_vammaissopimus\\_uudistettu\\_painos\\_2012.pdf](http://www.ykliitto.fi/sites/ykliitto.fi/files/ykn_vammaissopimus_uudistettu_painos_2012.pdf).  
(Luettu 1.5.2015.)

Yleissopimus lapsen oikeuksista 1991/60.

Hei,

Teemme pro gradu –tutkimusta Tampereen Yliopistossa erityisopettajien käsityksistä inklusiosta. Työn ohjaajana toimii (ohjaajan nimi).

Tutkimuksen aineisto kerätään ryhmähaastattelulla. Aineistoa käytetään ainoastaan tähän tutkimukseen ja se tuhoetaan tutkimuksen valmistuttua. Kaikki haastateltavien tunnisteet poistetaan eikä haastateltavia voida missään tutkimuksen vaiheessa yhdistää tuloksiin tai esimerkkeihin.

Voit halutessasi vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

Terveisin,

Johanna Jussila, (puh.nro.)

Elina Gummerus, (puh.nro.)

-----

Annan luvan haastattelun nauhoittamiseen.

\_\_\_\_\_

Syntymävuosi: \_\_\_\_\_

Koulutustausta:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Työkokemus ja työssäolovuodet:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_